DOCUMENT RESUME

ED 482 882 FL 801 619

AUTHOR	Guerra, Alfonso Rangel, Ed.
TITLE	Revista Interamericana de Educacion de Adultos, 2002 (Interamerican Review of Adult Education, 2002).
INSTITUTION	Centro de Cooperacion Regional para la Educacion de Adultos en America Latina y el Caribe (CREFAL), Patzcuaro (Mexico).; Organizacion del los Estados Americanos (OEA) (Mexico). Oficina de la Secretaria General en Mexico.
ISSN	ISSN-0188-8838
PUB DATE	2002-00-00
NOTE	105p.; Published three times per year. This document only contains issue number 3 for 2002. For 2001 issues (Volume 23), see ED 473 623.
AVAILABLE FROM	CREFAL, Av. Lazaro Cardenas s/n, Patzcuaro, Michoacan, Mexico, C.P. 61609. Web site: http://www.crefal.edu.mx.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
JOURNAL CIT	Revista Interamericana de Educacion de Adultos; v24 n3 2002
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC05 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Adult Education; Foreign Countries; Indigenous Populations; Rural Areas; Social Influences; Sociocultural Patterns
IDENTIFIERS	Mexico

ABSTRACT

This collection of Spanish-language articles includes the following: "La Importancia del Contexto en la Alfabetizacion" (Judith Kalman); "Profesorodo y Formadores: La Formacion para la Transformation de los Distritos y las Comunidades" (Concepcion Dominquez Garrido and Antonio Medina Rivilla); "Valoracion de los Resultados del Proyecto: 'Mujeres Indigenas ante la Educacion y el Cambio Sociocultural': La Experienca de Huautla de Jimenez, Oaxaca" (Luis Arturo Avila Melendez); and "Socializaciones, Educacion y Puentes Interculturales. Reflexiones en Torno a un Proceso de Axcompanamiento Educativo Rural, en la Mesete Purhepecha" (Nuria Torres Latorre). (Adjunct ERIC Clearinghouse for ESL Literacy Education.) (Papers contain references.) (SM)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 482 882

REVISTA INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

ISSN 0188-8838

AÑO 24, NÚM. 3, 2002

PERMISSION TO REPRODUCE AND
DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS
BEEN GRANTED BY
Jesus Balhen
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES
INFORMATION CENTER (ERIC)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)
☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

- Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

1

FL 801619

BEST COPY AVAILABLE

REVISTA INTERAMERICANA DE

EDUCACIÓN DE ADULTOS

AÑO 24, NÚM., 3, 2002

CREFAL

BEST COPY AVAILABLE

DIRECTORIO

Director General
Alfonso Rangel Guerra

Director de Investigación
Ermilo José Marroquín de la Fuente

Director de Comunicación y Tecnologías Educativas
Alfonso Martínez Serna

Director de Cooperación y Relaciones Interinstitucionales
Héctor Menchaca Solís

Director de Docencia y Educación para la Vida
Jorge Rivas Díaz

Director de Administración
Federico Almaguer Almaguer

Revista Interamericana de Educación de Adultos. Publicación cuatrimestral. Año 24, núm. 3, 2002.

Las opiniones expresadas en los trabajos firmados son responsabilidad de sus autores. Se autoriza la reproducción de información si se cita la fuente. Para publicaciones de distribución comercial se requiere el permiso de los editores. Certificado de título No. 7910 y de contenido No. 5611. Reserva No. 04-2000-090413041700-102. Distribuido por CREFAL, Av. Lázaro Cárdenas s/n, Pátzcuaro, Michoacán, México, C.P. 61609. Impreso en México.

REVISTA INTERAMERICANA DE
EDUCACIÓN
DE ADULTOS

Editor
Alfonso Rangel Guerra

Comité Editorial Interno
Alfonso Rangel Guerra, Héctor Menchaca Solís,
Ermilo Marroquín de la Fuente, Alfonso Martínez Serna,
José Luis Hernández Ortiz y Margarita Mendieta Ramos

Responsables de la Revista
José Luis Hernández Ortiz
Luz Margarita Mendieta Ramos

Diseño de interiores y formación
Ma. Salud Mendoza González

BEST COPY AVAILABLE

PINTURA DE LA PORTADA

"Vendedoras de Totora" (1930)
Óleo sobre Tela
Del pintor peruano Jorge Segundo Vinatea Reynoso (1900-1931)

La fotografía publicada es propiedad de Fundación Telefónica, Perú.
Av. Arequipa, 1155
Santa Beatriz, Lima
www. fundaciontelefonica.org.pe

CONTENIDO

EDITORIAL

ARTÍCULOS

La importancia del contexto en la alfabetización.
Judith Kalman. 11

Profesorado y formadores: la formación para la transformación de los distritos y las comunidades.
Concepción Domínguez Garrido y
Antonio Medina Rivilla. 29

Valoración de los resultados del proyecto: "Mujeres Indígenas ante la Educación y el Cambio Sociocultural": la experiencia de Huautla de Jiménez, Oaxaca.
Luis Arturo Ávila Meléndez. 71

Socializaciones, educación y puentes interculturales. Reflexiones en torno a un proceso de acompañamiento educativo rural, en la meseta purhépecha.
Núria Torres Latorre. 83

EDITORIAL

Este número es el último de la *Revista Interamericana de Educación de Adultos* en el año 2002. Con él se cierra una época y continuará, como se explica más adelante, otra nueva. Contiene cuatro aportaciones a otros tantos aspectos de la educación de adultos. El trabajo de Judith Kalman, del Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, quien obtuvo recientemente el Premio Internacional a la Investigación sobre Cultura Escrita, 2001-2002, nos ofrece importantes reflexiones sobre el valor del contexto en la alfabetización. A partir de la afirmación de que "Los procesos de desarrollo del lenguaje oral y escrito, y el acceso a la cultura escrita son un asunto de prácticas sociales", establece que la alfabetización es mucho más que el mero acceso a la lengua escrita, pues en ésta se contienen contextos específicos que es necesario conocer para poder alcanzar su sentido. No puede, en consecuencia, concebirse la alfabetización como un acto pasivo, limitado a la sola conversión de la escritura en lectura. De acuerdo con Goody, afirma que "la lectura y la escritura se realiza de múltiples maneras de acuerdo con el contexto, el propósito, la elección discursiva, los resultados anticipados." Seguir el trazo y significación de ese contexto es el propósito de este estudio.

El segundo texto, debido a Luis Arturo Ávila, de El Colegio de Michoacán, se dedica a evaluar los resultados de un proyecto puesto en práctica en la comunidad de Huautla de Jiménez, Oaxaca, con el propósito de investigar la situación de las mujeres indígenas de esa comunidad, frente al proceso de alfabetización y sus efectos en el ámbito sociocultural. Iniciado el estudio el año de 1994 y concluido en 1998, se ocupó de mujeres indígenas triquis y mazatecas. Se tomaron en cuenta cuatro aspectos relacionados con el proyecto: la capacidad de organización de la comunidad, la integralidad de los proyectos de etnodesarrollo, la capacitación de los miembros de la comunidad objeto de estudio y la relación entre el proceso educativo de los adultos y el de los niños, identificándose además sus distintos tipos de participantes. Se reconoció la potencialidad de transferencia de habilidades en cada lengua y se puso especial interés en los aspectos relacionados con los niños y niñas de las mujeres objeto de este estudio, así como en la participación de las mujeres según su desarrollo a partir de la educación recibida.

Concepción Domínguez Garrido y Antonio Medina Rivilla, de la Universidad de Educación a Distancia en Sevilla, España, enfocan su trabajo a los procesos de mejoramiento del profesorado y de los formadores, pasando del campo de la teoría a la práctica creadora. Sostienen los autores que los cambios sociales, tecnológicos y sociolaborales, obligan a una permanente capacitación de los integrantes de una comunidad. Este problema, por otra parte, está relacionado con el profesorado y el equipo de formadores, pues de estos dependerá la transformación que se espera de una comunidad. En este sentido, se considera que los formadores mismos tengan un conocimiento y un acercamiento cabal con los integrantes de esa comunidad. Por ello, los autores afirman que "Formar al formador desde esta complejidad, teniendo en cuenta los principios de incertidumbre, interculturalidad y autonomía, nos cuestiona el modelo de capacitación del formador/a en el que hemos de trabajar desde multitud de aspectos que atañen al desarrollo local y a la mejora integral de las comarcas..."

Finalmente, Núria Torres, investigadora-docente del CREFAL, se ocupa de ofrecernos una visión general de un proyecto de investigación realizado en la meseta purhépecha, sobre aspectos de socialización, educación y puentes interculturales. A partir de la estrategia aplicada, que consiste en acercamiento a comunidad donde actúan promotores, hubo encuentros en aula y con otros educadores o promotores, a fin de explorar vías de acceso a procesos educativos con adultos. Además, se consideró analizar asuntos promocionales, educativos y didácticos, donde colaboran los mismos educadores. Se trabajó en la comunidad de Ahuiran, en la meseta purhépecha, con 2 300 habitantes, monolingües y bilingües. La experiencia demostró cambios de actitud e interés en continuar trabajos con mujeres de la comunidad. También se trabajó en la comunidad de Turícuaro, con una joven ex promotora de salud de la clínica, con estudios de primaria realizados de los 12 a los 19 años de edad.

A partir del próximo número la revista cambiará formato y presentación y se publicará cuatrimestralmente, tres veces por año. Se desea la aparición puntual de la revista y la entrega, en cada número, de ensayos y artículos; otra sección de documentos importantes en el proceso de educación de jóvenes y adultos; además, se ofrecerán noticias de los países sobre actividades y trabajos educativos y reseñas bibliográficas. Se pretende una revista representativa del avance de los estudios sobre educación de adultos y será una publicación periódica sujeta a arbitraje, de conformidad con las normas de calidad establecidas para revistas de investigación por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT).

Todos los que deseen recibir esta publicación podrán suscribirse anualmente. La revista está interesada en contar con corresponsales en los países, por lo que se agradecerá a los interesados comunicarse a la revista, por correo aéreo y correo electrónico, o por vía telefónica. El teléfono fax es el (52 434) 342 8151; el correo electrónico es: arangel@crefal.edu.mx y la página web del CREFAL es: www.crefal.edu.mx

Alfonso Rangel Guerra
Director General

ArtículoS

LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO EN LA ALFABETIZACIÓN[1]

JUDITH KALMAN[2]

Hace algunos meses empecé a leer un libro que me recomendó mi hermano. A Daniel le encantó porque en sus páginas encontró la historia de la generación de nuestros padres y una visión muy particular sobre el mundo. Cada vez que lo tomo para leer, me encuentro con personajes e historias que me vinculan con un pasado reciente y con los acontecimientos que nuestros padres nos contaban de chicos, eventos que forjaron el mundo que ahora tenemos. Y también pienso en mi hermano, en lo divertido que será discutirlo, comentarlo juntos y sacarle hasta el último significado.

Es evidente que leer y escribir nos conecta al mundo. A través de estas dos actividades nos relacionamos con los otros, participamos en el mundo social, y nos ubicamos en él de distintas maneras. Con la lectura de esta novela recomendada por Daniel, me encuentro con mi propia historia que es a la vez la historia de muchos otros, dialogo con mi hermano y juntos construimos el significado de ese texto. Y esto pasa con todo tipo de texto y no sólo con la novela: pasa con el recado que se escribe para otro, con las solicitudes que se llenan esperando que otro continúe con un trámite, con los libros que se escriben en respuesta a otros libros, con los letreros que se escriben para que otros obtengan cierta información o modifiquen su conducta, con las convocatorias que nos invitan a reunirnos para asistir a algún evento o participar en él. Leer y escribir son actividades comunicativas que nos ubican en el mundo social y nos vinculan continuamente con otros seres humanos.

Desde esta perspectiva, la lectura y la escritura son actividades contextualizadas: siempre ocurren en situaciones ligadas al mundo, justo porque su sentido se encuentra a partir de nuestra conexión con él. Es por eso que me preocupa la existencia de una cierta versión de lengua escrita donde ésta es limitada a sus aspectos más mecánicos y se olvida de los significados y sentidos que le han dado origen.

---

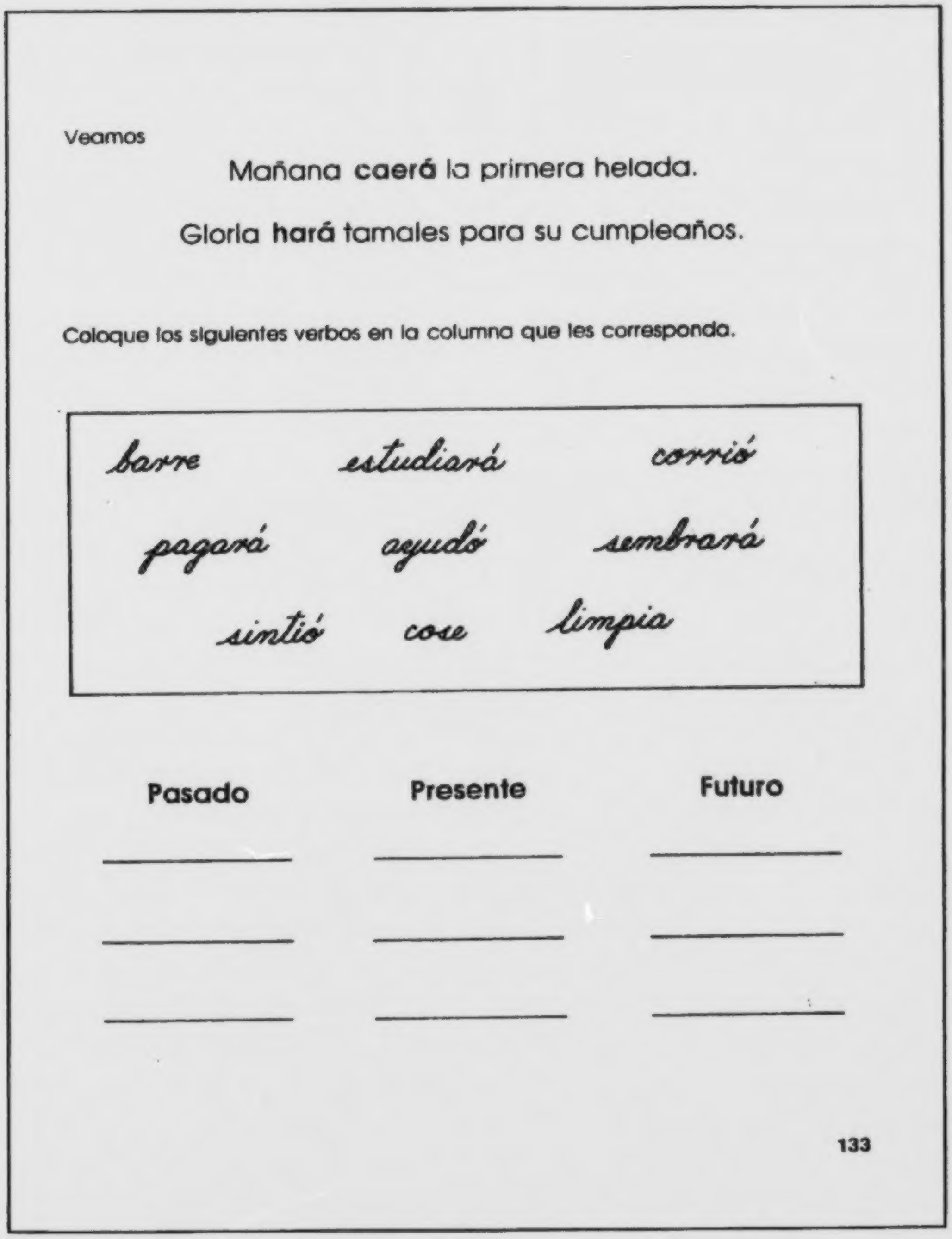
[1] *Texto basado en la conferencia magistral presentada el 8 de septiembre 2000, en Morelia, Michoacán, con motivo del Día Internacional de la Alfabetización. Agradezco a Guadalupe Noriega y Miguel Ángel Vargas su apoyo en la preparación de este texto.*

[2] *La Dra. Kalman es Jefa del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV), México.*

De ahí mi interés en reflexionar sobre el desarrollo de la lectura, la escritura y la competencia comunicativa en el ámbito educativo; pero sobre todo, en el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas. Estas tres facultades constituyen no sólo uno de los factores fundamentales para sobrevivir y prosperar en el sistema educativo, sino también constituyen importantes puntos de llegada. El desarrollo del lenguaje y la iniciación en el mundo de lo escrito sigue siendo la puerta de entrada a la educación formal y la llave para abrir las puertas de los sucesivos niveles educativos. Es también una de las herramientas culturales más poderosas para participar en el mundo actual, comprender y explicar nuestro entorno y relacionarnos con otros seres humanos.

LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO EN EL USO DE LA LENGUA ESCRITA

Desde hace muchas décadas, los estudiosos de la educación se han preocupado por comprender el proceso de la lectura y los secretos de la escritura. Durante casi todo el siglo XX, los investigadores centraron su atención en tratar de descubrir lo que ocurría en la cabeza de los lectores fluidos y los escritores logrados; los educadores, por consiguiente, buscaron cómo inducir que eso mismo ocurriera en la cabeza de los alumnos en el proceso de aprender. La lectura y la escritura como tales, se estudiaban desde la psicología y luego se intentaba traducir esos hallazgos en lineamientos para una didáctica que, cuando menos en teoría, tendría que ser cada vez más efectiva. En términos didácticos los caminos resultantes son muy conocidos: se buscaba el dominio de las llamadas destrezas y habilidades básicas vinculadas con el leer y el escribir (entre ellas, el trazo perfecto de la forma gráfica, la pronunciación fiel del texto al leer, el incremento del vocabulario, el respeto a las reglas ortográficas, la recitación de las reglas gramaticales, etcétera). Se buscaba forjar estas habilidades a través de una ejercitación que primero aísla las partículas del lenguaje para después presentarlas en frases aisladas, todo ello con el propósito de lograr la manipulación mecánica y el dominio de ellas. Esto suponía la necesidad de extraer los elementos gramaticales de cualquier situación de uso, contexto o soporte textual para que el aprendiz llegara a controlar mecanismos y manipulaciones lingüísticas, sin dar importancia al significado de lo que decía, leía o escribía. Los ejercicios didácticos derivados de esta estrategia son muy conocidos, de hecho se han asignado a generaciones de estudiantes de todas las edades y grados escolares, considérese el siguiente ejemplo tomado de Novelo, Cepeda y Nava (1993: 133).



Veamos

Mañana **caerá** la primera helada.

Glorla **hará** tamales para su cumpleaños.

Coloque los siguientes verbos en la columna que les corresponda.

barre estudiará corrió
pagará ayudó sembrará
sintió cose limpia

Pasado	**Presente**	**Futuro**
____________	____________	____________
____________	____________	____________
____________	____________	____________

133

FIGURA NO. 1

BEST COPY AVAILABLE

Dentro de este tipo de ejercicios (figura 1) se presentan frases y palabras aisladas en donde se pide clasificar verbos según su tiempo verbal; actividad que consiste en sacar de contexto una serie de elementos, manipularlos y otorgarles una categoría gramatical previamente establecida. Así, *corrió, sintió y ayudó* se deben colocar en la columna "pasado"; mientras *barre, cose* y *limpia* en la columna "presente"; y *estudiará, sembrará y pagará* en la columna "futuro". Esta actividad atiende al conocimiento gramatical formal, mas no a la competencia comunicativa, la cual empleamos en el momento de tomar decisiones en situaciones de uso real: la forma en que seleccionamos una palabra, una forma verbal, una expresión, un tono o un canal comunicativo está profundamente imbricado con el sentido y significado de lo que estamos diciendo o escribiendo. Las decisiones que tomamos sobre los tiempos verbales (pasado, presente o futuro) o cualquier otra cosa, no responde a un criterio gramatical, sino más bien al sentido que buscamos dar al texto, su finalidad, sus lectores potenciales, el género textual y las consecuencias sociales de escribirlo de una manera u otra.

Como esta actividad didáctica hay muchas otras que fragmentan el lenguaje y despojan a sus elementos de un significado y uso contextualizado: la copia de letras, el aislamiento de sus sonidos, la ejercitación de las sílabas, las listas de palabras, los ejercicios gramaticales, la memorización de las reglas de ortografía. Los resultados de páginas y páginas de cuadernos de trabajo como éste hablan por sí mismos. En el mejor de los casos, entre los niños y jóvenes que proceden de situaciones familiares y culturales donde las prácticas sociales de escritura (que incluye las escolares) son favorables para la alfabetización, esta didáctica de fragmentación del lenguaje y del conocimiento representa simplemente un ejercicio escolar, la mayoría de las veces anodino, que habrá que dominar. Sin embargo, a otros niños, aquellos en cuya vida familiar, cultural y comunicativa no hay prácticas frecuentes de escritura y tampoco se acostumbra realizar este tipo de actividades escolares con el lenguaje, les resultan ajenas y difíciles, alejadas de actividades comunicativas, y sin sentido. Y es ahí, en el camino a la lectura y escritura donde encontramos las dificultades escolares que dan lugar a la reprobación, repetición y abandono prematuro de la escuela. Algo similar ocurre entre la población joven y adulta en procesos de alfabetización y escolarización: mientras más alejadas de su experiencia comunicativa les resulten las actividades de aprendizaje, más difícil les resulta aprender a leer y escribir.

Sin negar que nuestros cerebros intervienen en el proceso de leer y escribir o que las funciones y coordinaciones entre el ojo, el oído y la mano tienen un papel importarte, quiero plantear que la alfabetización (entendida como el uso de la lectura y escritura para participar en el mundo social), los procesos de desarrollo de lenguaje oral y escrito y el acceso a la cultura escrita son un asunto de prácticas sociales, son actividades humanas que tienen que ver con procesos sociales y culturales.

Desde esta perspectiva, la alfabetización tiene que entenderse como algo mucho más que la simple iniciación a las letras: es la apropiación de prácticas comunicativas mediadas por la escritura; es un proceso que abarca la apropiación del sistema de escritura, pero no se limita a ella. La alfabetización implica necesariamente los usos de la lectura y la escritura en contextos específicos; es la participación en eventos comunicativos donde leer y escribir son parte de la actividad comunicativa. Ser lector y escritor se desarrolla simultáneamente sobre dos historias: la primera, una historia social en la cual se construye y se consolida una configuración de opciones culturales alrededor de la lengua escrita; y la segunda, una historia individual de nuestro propio tránsito por la geografía comunicativa (Kalman, 2000).

En el mundo de la investigación, este planteamiento conceptual acerca de la alfabetización tuvo su arranque, muy claramente identificado, a finales de la década de los sesenta con la publicación de *Literacy in traditional societies* editado por Goody (1968). En este volumen, por primera vez se presenta una colección de investigaciones sobre el uso de la lengua escrita fuera de la escuela y en diferentes escenarios: se estudia en instituciones religiosas, se revisan las consecuencias de algunas acciones de Occidente para alfabetizar a pueblos ágrafos como parte de los procesos de colonización, se analizan los usos de la lectura y la escritura no alfabética y se revisa el uso de la escritura en Occidente desde una mirada histórica. La colección es demasiado rica y abundante para ahondar en los hallazgos de cada uno de los estudios ahí reportados; en esta ocasión vale la pena resaltar básicamente dos ideas centrales de Goody: por un lado, hace notar la poca o casi nula atención que se había prestado a la enorme influencia que la escritura ejercía sobre la vida social de la humanidad y; por otro, afirma que la escritura, contrariamente al concepto dominante de ese tiempo, no representa una entidad monolítica o una destreza sin diferenciaciones; aclara que las potencialidades de la escritura dependen del sistema escrito que prevalece en cada sociedad.

He aquí dos nociones que a partir de los años ochenta han sido centrales para la comprensión del fenómeno que llamamos alfabetización. Primero, la lengua escrita ejerce comprobada influencia en la vida social. No es una tecnología neutra: su presencia, uso, distribución y forma, tienen consecuencias para una sociedad y sus miembros. El que unos lean y escriban y otros no puede afectar las relaciones sociales entre los grupos; que unos lean y escriban de una manera y otros lo hagan de otra, también puede influir en las relaciones sociales; que unos utilicen la lectura y la escritura con propósitos específicos (para promover su causa, ejercer poder, expresarse, vincularse con unos y deslindarse de otros), también tiene consecuencias en el mundo social. De allí el segundo planteamiento de Goody: la lengua escrita no es monolítica, es múltiple en uso, forma, función y propósitos y sus potencialidades dependen de la clase de sistema que prevalece en cada sociedad. Es decir, la lectura y la escritura se realizan de múltiples maneras de acuerdo con el contexto, el propósito, la elección discursiva, los resultados anticipados.

En pocas palabras, el contexto importa. Cómo leemos y cómo escribimos depende del contexto en que lo hacemos. Las decisiones que tomamos al escribir y el sentido que tiene la lectura también dependen del contexto; dependen de cómo, bajo qué condiciones y con qué propósitos se inserta un acto particular de lectura o escritura en una situación comunicativa. Por eso vale la pena subrayar que la lectura y la escritura son actividades sociales, son prácticas situadas. La alfabetización es social porque sus formas y usos se construyen históricamente a través de una diversificación continua y porque se utiliza para interactuar con otros; es situada porque se realiza en situaciones específicas, con propósitos comunicativos definidos y con consecuencias para la vida de los usuarios (Street,1993; Baynham, 1995; Mace, 1992).

LA NOCIÓN DE CULTURA ESCRITA

En este sentido es que podemos hablar de la alfabetización como cultura escrita. Más que una transcripción de lo oral, estamos frente a una madeja de usos y formas de lenguaje mediadas por una herramienta cultural, la escritura. La lengua escrita vive en un mundo de habla y convive estrechamente con la oralidad. El proceso de alfabetización se nutre de, y abarca también, el conocimiento de lenguaje desplegado en el habla; incluye las formas de hablar e interactuar que acompañan a la escritura y la lectura (Heath, 1983). Parte del aprendizaje para leer y escribir pasa por desarrollar las formas de expresión que utilizamos para hablar de lo escrito, formas que encontramos en la lectura y que producimos al hablar y escribir. La relación entre la lengua oral y la escrita es más enredada que lineal; es decir, esta relación es más bien un conjunto de vínculos que conforman una compleja trama de relaciones; así tenemos, por ejemplo, que formas de expresión oral resultan puntos de partida y portadores de conocimiento que alimentan la propia escritura y la comprensión de un texto; o que el lenguaje escrito aporta formas de expresión, organización y argumentación al lenguaje oral.

Participar en una sociedad alfabetizada significa acceder a la cultura escrita y apropiarse de la escritura como una opción comunicativa. Al elegir la lectura o la escritura como recursos comunicativos se crea y recrea también la cultura de usar la lengua escrita, sus formas, funciones y significados. En este sentido, la noción de cultura escrita significa cuando menos tres procesos de producción cultural que se logran de manera simultánea:

- La cultura de leer y escribir.
- La cultura que lee y escribe.
- La cultura que se produce al leer y escribir.

El caricaturista argentino Quino (1973: 57), creador de Mafalda, capta estos tres sentidos en la siguiente tira al mostrar a Mafalda y Susanita comentando lo que para ellas significa aprender a leer y escribir en la escuela:

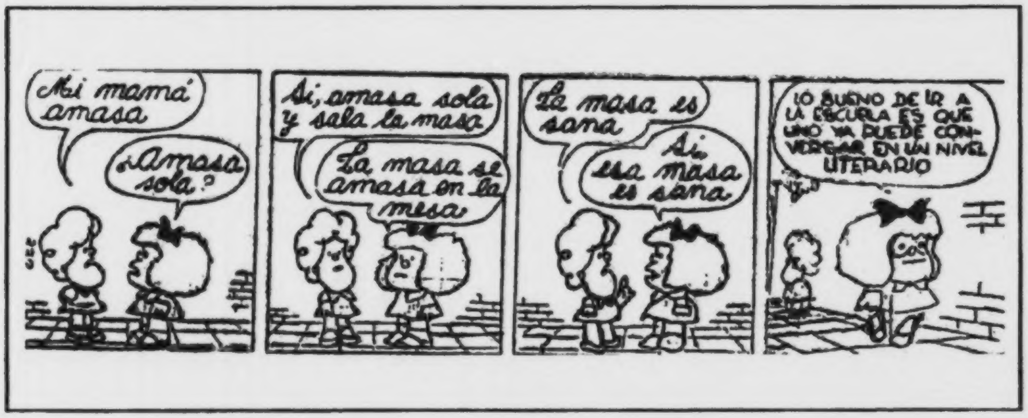

Mi mamá amasa
¿Amasa sola?
Sí, amasa sola y sala la masa
La masa se amasa en la mesa
La masa es sana
Sí, esa masa es sana
LO BUENO DE IR A LA ESCUELA ES QUE UNO YA PUEDE CONVERSAR EN UN NIVEL LITERARIO

FIGURA NO. 2

Por un lado, Quino aprovecha el lenguaje estereotipado de los textos escolares y explota el recurso gráfico al escribir los diálogos con letra cursiva cuidadosamen-

BEST COPY AVAILABLE

te dibujada, identificada como letra muy escolar. Para apreciar esta tira cómica de cuatro recuadros, uno debe hacer uso del conocimiento que se tiene de la escuela, de las primeras lecciones de lectura, y de las características de frases acartonadas como *Mi mamá amasa la masa* para comprender la ironía de la frase final sobre el lenguaje literario. No obstante lo absurda que resulta la idea de que las frases escolares sean literarias, el hecho es que ésta es la introducción oficial a prácticas culturales que se desarrollan dentro de las instituciones educativas y que son altamente valoradas y prestigiosas en nuestra sociedad. Al igual que Mafalda y Susanita, nosotros identificamos estos usos del lenguaje oral (el diálogo presente en las volutas) y lenguaje escrito (la forma en que Quino dibuja las letras) con la cultura escrita y el ámbito escolar.

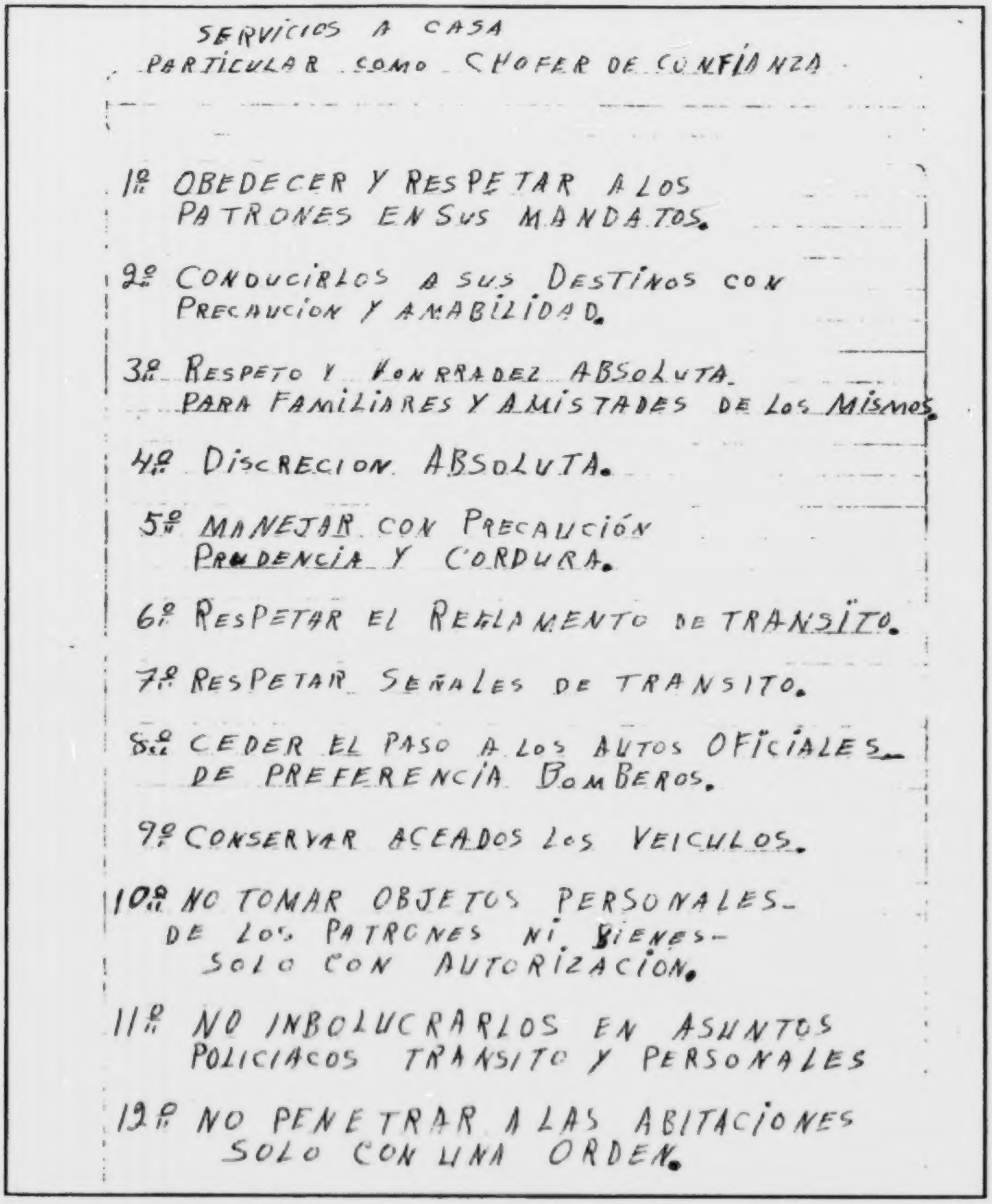
De manera sencilla y directa, Quino aborda uno de los grandes temas de la alfabetización, representando de una manera económica, y aguda, cómo se enredan, se entrecruzan, la lengua escrita y la lengua oral; y muestra también cómo el conversar de cierta manera (denominada conversación "literaria" en la tira cómica) es de alguna manera consecuencia de alfabetizarse.

Si bien es cierto que "ser alfabetizado", en el sentido de encontrarse en el proceso de aprender a leer y escribir, nos remite a un individuo que se encuentra en etapas iniciales de aprendizaje de las letras y sus sonidos, también debe remitirnos una persona letrada, que tiene soltura en el uso de la lengua escrita. Al igual que Mafalda y Susanita, todos los que hemos ido a la escuela nos insertamos en la cultura de escribir, nos acercamos a la cultura que se escribe; y participamos en ésta produciéndola cada vez que leemos, escribimos o hablamos de ella.

El primer sentido de la cultura escrita tiene que ver con la cultura de leer y escribir, la presencia de un sistema de escritura y la posibilidad de utilizarlo. De aquí la idea de que la escritura es una opción cultural para la expresión, para el registro de acontecimientos, para el aprendizaje, para la reflexión, para la comunicación, para la diversión, etcétera. Su potencialidad es enorme, sus posibilidades son muchas. Pero para que esta opción cultural sea viable, tiene que existir no solamente la escritura o el lenguaje por escrito sino escritores y lectores que la recreen cada vez que leen y escriben. En otras palabras, para apropiarse de la cultura escrita, uno tiene que convivir con usuarios de la lengua escrita, interactuar con lectores y escritores, participar en eventos de lectura y escritura.

También habrá que reconocer que existe una cultura escrita a la que la mayoría tiene acceso únicamente a través de la lectura: novelas, leyes, tratados científicos, ensayos, oficios. Estos textos son géneros fuertemente establecidos y los conocemos a través de la lectura, sea ésta individual o colectiva, en silencio o en voz alta. También habrá que reconocer que en el mundo contemporáneo existen combinaciones de medios de comunicación y géneros textuales: la novela que se lleva al cine pasa primero de una versión escrita (libro) a otra versión escrita (guión cinematográfico); luego, a una versión oral (realización de los diálogos) y visual (edición de imágenes). Sin duda nuestros géneros escritos son complejos y múltiples, pero lo que no se puede negar es que hay ciertos contenidos culturales que se engendran en la escritura. Esto no significa que sean desvinculados del habla que nos rodea: el diálogo escrito nace del oral, el ensayo del argumento, la poesía del verso popular.

La cultura que se escribe no se limita únicamente a los géneros literarios, los medios masivos impresos (revistas, historietas, periódicos) o los usos legales, administrativos y comerciales (actas, facturas o menús); incluye también, desde luego, la utilidad y el sentido que se encuentran en el acto espontáneo de leer y escribir en el vaivén de la vida cotidiana. En una sociedad letrada, el uso de documentos impresos o electrónicos es una opción comunicativa que se elige según las exigencias específicas de cada situación. Muchos de los asuntos de la vida cotidiana son mediados por la lengua escrita: pagar las cuentas de servicios, enviar y recibir correspondencia, leer o escribir avisos o instructivos, hacer valer garantías de productos, turnar oficios, seguir prescripciones médicas, invitar o participar en celebraciones religiosas o comunitarias, llevar a cabo negociaciones sindicales o demandas legales, entre otros. Asimismo, la presencia de objetos culturales escritos en nuestra geografía urbana (anuncios espectaculares, señalamientos, indicaciones, bardas pintadas con propaganda comercial, cultural o política) son evidencia de la expectativa social, ampliamente arraigada, de que las personas que los encuentran en su camino pueden leerlos (Bowman y Wolf; 1995). Finalmente, la noción de cultura escrita también incluye la cultura que se produce al escribir o leer. Contempla el momento en sí, al acto de leer y escribir inserto en situaciones comunicativas donde se opta por leer y escribir y, simultáneamente, los momentos de creación y recreación cultural. Implica también los productos que dejamos, nuevas creaciones en algunos casos, reiteradas en otros. Cada vez que leemos o escribimos, reproducimos prácticas socialmente compartidas, pero además, las transformamos: escribimos algo nuevo, modificamos formas y procedimientos, le damos un uso nuevo para nosotros mismos o para nuestra comunidad comunicativa. Véase, por ejemplo, el siguiente documento:



SERVICIOS A CASA
PARTICULAR COMO CHOFER DE CONFIANZA

1º OBEDECER Y RESPETAR A LOS PATRONES EN SUS MANDATOS.

2º CONDUCIRLOS A SUS DESTINOS CON PRECAUCION Y AMABILIDAD.

3º RESPETO Y HONRRADEZ ABSOLUTA. PARA FAMILIARES Y AMISTADES DE LOS MISMOS.

4º DISCRECION ABSOLUTA.

5º MANEJAR CON PRECAUCIÓN PRUDENCIA Y CORDURA.

6º RESPETAR EL REGLAMENTO DE TRANSITO.

7º RESPETAR SEÑALES DE TRANSITO.

8º CEDER EL PASO A LOS AUTOS OFICIALES_ DE PREFERENCIA BOMBEROS.

9º CONSERVAR ACEADOS LOS VEICULOS.

10º NO TOMAR OBJETOS PERSONALES_ DE LOS PATRONES NI BIENES- SOLO CON AUTORIZACION.

11º NO INBOLUCRARLOS EN ASUNTOS POLICIACOS TRANSITO Y PERSONALES

12º NO PENETRAR A LAS ABITACIONES SOLO CON UNA ORDEN.

FIGURA 3

Este reglamento laboral, escrito por iniciativa de un chofer particular, se hizo de manera espontánea y para describir sus propias funciones. No es común pensar en un reglamento como muestra de creatividad; sin embargo, en este caso el autor del texto no sólo recupera el formato, la organización y el sentido de este género

BEST COPY AVAILABLE

textual, sino también le da un significado nuevo e inesperado pues lo propone como elemento regulador de su actividad laboral. Así demuestra su conocimiento de este género escrito y su uso en el ámbito laboral como mediador de conductas y expectativas entre el trabajador y su empleador. Cubre diferentes aspectos del trabajo en cuanto a las relaciones humanas que incluye respeto, discreción y honradez; al mismo tiempo demuestra conocimiento de otros documentos como el reglamento de transito ("8º- Ceder el paso a los autos oficiales..."). Recupera el lenguaje y formato conocidos: un listado de imperativos expresados con el uso del infinitivo inicial en las reglas de comportamiento enumeradas. El documento, elaborado por un chofer que pretende estandarizar su oficio convierte sus ideas acerca de cómo realizar su trabajo en una guía externa para él, sus empleadores y, potencialmente, otros lectores.

La competencia lectora y escritora no es únicamente el dominio de lo existente, sino la posibilidad de la creación. Es en este sentido que el fenómeno de la alfabetización no es únicamente un proceso de aprendizaje de la escritura, ni el acceso a la cultura escrita existente, ni la distribución de los bienes culturales, ni la apropiación de la cultura por escrito: es también un proceso de transformación y creación cultural.

LA NOCIÓN DE CULTURA ESCRITA Y LA EDUCACIÓN DE ADULTOS: AMPLIANDO LA AGENDA

¿Qué significa esta visión de la cultura escrita para la educación de las personas jóvenes y adultas? ¿cómo se vincula una con la otra? Durante años nos hemos preocupado por encontrar la manera de hacer entrar las letras a la cabeza de los jóvenes o adultos con baja o nula escolaridad, sin preocuparnos por encontrar cómo se introducen la lectura y la escritura en su mundo; es decir, cómo insertar la lengua escrita en la vida comunicativa de estos aprendices. Llegar a la alfabetización universal es un problema que va más allá de distribuir alfabetos y enseñar a firmar o leer algunas frases en voz alta; el reto es comprender que la realidad comunicativa (incluyendo los usos o no usos de la lengua escrita) es múltiple, variada y diversa; que algunas prácticas pueden ser contradictorias entre sí. Solamente entendiendo que el contexto sí cuenta podemos pensar en cómo facilitar y promover el acceso a la cultura escrita.

Una implicación inmediata de esta reflexión es que la agenda de la investigación en el campo de la educación de poblaciones marginadas debe ampliarse para comprender la presencia, inserción y uso de la lengua escrita en los diferentes espacios sociales. Generar conocimiento sobre el papel de la lengua escrita en la vida comunicativa de las diferentes comunidades permitiría comprender sus presencias y ausencias y aportar algunos de los elementos necesarios para plantear las políticas públicas educativas y culturales tendientes a fomentar la alfabetización. La teoría del aprendizaje sociocultural, basada en la obra de Vygotsky (1978), parte de la premisa que todo conocimiento individual tiene su origen en el espacio social, que lo que ocurre a nivel intrasubjetivo es proveniente de lo que ocurre en el intercambio intersubjetivo. Esto significa, en términos sencillos, que unos aprendemos de los otros, que nuestros conocimientos se fecundan, se generan, en la interacción con otros seres humanos. En el caso específico de la lectura y la escritura, no es suficiente el encuentro del aprendiz con el objeto escrito para aprender a leer y escribir ya que es mediante la interacción con otros usuarios de la lengua escrita que se construye el conocimiento de la escritura y las prácticas de lectura. Sintéticamente, aprender a leer y escribir requiere convivir con otros lectores y escritores.

Si aceptamos esta última premisa, nos vemos obligados a examinar dos preguntas fundamentales:

Primero, ¿cómo podemos ubicar los conocimientos locales y los usos de la lengua escrita de una comunidad para promover la lectura y la escritura a partir de ellos? Sabemos que el conocimiento nuevo se edifica con base en el conocimiento existente. Pedir a un niño, joven o adulto que desarrolle sus conocimientos acerca de la lengua escrita centrando su atención en nociones reducidas, ajenas o desprovistas de función social, es, en el mejor de los casos, solicitarle dos tareas desconectadas entre sí: por un lado, que aprenda el sistema de escritura; y por el otro, que aprenda acerca de lo que puede o no escribirse. Esto, en lugar de favorecer la apropiación y construcción de conocimientos, es un obstáculo. Es necesario partir de conocimientos compartidos para introducir conocimientos nuevos que permitan al educando (de la edad y condición que sea) integrar lo conocido con lo nuevo o ver lo familiar de una manera diferente; es decir, permitirle aprender.

La segunda pregunta que debemos examinar es ¿cómo promover el desarrollo del lenguaje entre los educandos mediante la interacción entre ellos, socializando sus conocimientos, saberes, prácticas, usos, dudas y preguntas? Es decir, ¿cómo podemos aprovechar al máximo los recursos y conocimientos existentes en una comunidad para promover el aprendizaje en ella? Si el aprendizaje ocurre a través de la interacción con otros, necesitamos conocer cuál puede ser la contribución potencial de los miembros de un grupo o círculo de estudio, cuáles son las prácticas de lengua escrita que conocen, cuáles han sido sus experiencias en donde saber leer y escribir fue decisivo, cuáles son las demandas de la lengua escrita que enfrentan y cómo las resuelven, qué materiales y artefactos de la cultura escrita conocen y utilizan (Messina, 1993).

Creo que sería útil dar un par de ejemplos específicos de los tipos de usos de lengua escrita que he encontrado en diferentes comunidades marginales.

Hace muchos años, cuando era estudiante, hice un trabajo en el Valle del Mezquital, en Vingú, una población indígena cercana a Ixmiquilpan, que es el centro comercial y urbano más importante de la zona. Dentro de Ixmiquilpan, había una gran variedad de formas escritas a la vista: anuncios comerciales, puestos de material impreso, indicaciones escritas, papelerías, formatos, etcétera. Pero en el pequeño poblado del Vingú, sólo había a la vista el letrero del pueblo, el anuncio comercial de una bebida gaseosa en la puerta de la tiendita local (Fanta), las envolturas de los productos comerciales y los libros de texto gratuitos proporcionados por la Secretaría de Educación Pública. También poco visibles, pero no menos importantes, había otros dos elementos escritos: la Biblia y las actas de asamblea. Las actas de asamblea eran sumamente importantes porque resultaban de y se insertaban en actos públicos de decisiones importantes para toda la localidad. En las asambleas se leía la acta de la asamblea anterior, se discutían los asuntos de la agenda y se elaboraba la acta correspondiente. En ella tenía que quedar constancia escrita de lo que había ocurrido en la interacción verbal durante la reunión (de la Garza, Kalman y Maklouf, 1982).

Al sureste de la Ciudad de México, en los límites entre el estado de México y el Distrito Federal, existen varias comunidades en transición de rurales a urbanas. Estas comunidades, en gran parte, continúan dedicándose a actividades agrícolas (de hecho es una zona chinampera), aunque cada vez más se dedican a otro tipo de actividades económicas. En los últimos 30 años, poco a poco, los servicios públicos vinculados con la lengua escrita han llegado a su pueblo: correo, biblioteca, puestos de periódicos. Ahí se encuentra un repertorio muy importante de usos de la lengua escrita en todos los dominios de la vida cotidiana. También las bardas son un espacio importante de comunicación social ya que en ellas se escriben anuncios y propaganda de todo tipo. Asimismo, en la iglesia hay impresos de varios tipos (avisos acerca de la doctrina, anuncios de festividades o futuros matrimonios); además, existe la venta de estampitas de santos. Por otro lado, los servicios sociales locales (Casa de la Mujer Campesina, Comisaria Rural, Centro de Salud, etcétera) utilizan formas escritas para todo tipo de asuntos.

Saber qué usos de la lengua escrita existen en un lugar, es una parte de lo que necesitamos saber. También necesitamos saber cómo participan las personas en los eventos de lengua escrita, con qué recursos cuentan para hacerlo, cuáles son las prácticas que más conocen y emplean, y cuáles son los sentidos particulares que le dan a la lengua escrita.

Para ejemplificar este último punto, presento el caso de Rosario, una mujer participante en un círculo de estudio del INEA, en una comunidad de la periferia oriente de la Ciudad de México. Nativa de Oaxaca, Rosario no fue a la escuela en su infancia, su familia era demasiado pobre y ella tuvo que trabajar desde muy chica ayudando a cuidar los animales. Ahora, como adulta, apoya su economía familiar vendiendo productos cosméticos por catálogo a sus vecinas, una actividad frecuente entre las mujeres de clase popular en la capital. Cada vez que le llega un catálogo nuevo, Rosario lo lleva a sus vecinas, platica con ellas, invitándolas, enseñándoles los productos y promociones nuevas, invitándolas a adquirirlos. Cuando alguna señora se anima a comprarle algún producto, Rosario le pide que escriba su nombre y la cantidad sobre la fotografía del producto que desea comprar (es decir, ella involucra a sus vecinas en eventos de lengua escrita). Después, en su casa, Rosario debe llenar el formato especial para los pedidos proporcionado por la empresa para la cual trabaja. Cada formato incluye un lugar para poner nombre, dirección, número y vendedora. A continuación Rosario describe cómo hace sus pedidos:

> Ellas apuntan su nombre. Tengo que llenar un resumen donde se apunta, donde vienen los nombres de los productos en ese resumen. Por decir, ahí en esa hoja trae el nombre de este cepillo (señala el catálogo) y para qué es. Y ahí lo pongo. El resumen trae unos cuadritos, como bolitas. Y ese se rellena según si de éstos me piden tres, pues lleno tres bolitas. Le pongo cero o tres, la cantidad.. Y aquí en la hoja dice cuántos cosméticos vendí. Si vendí cien cosméticos, pues eso apunto en la hoja. Si vendí cinco de joyería se apunta ahí donde dice joyería. Y si vendí ropa, unas tres prendas de ropa, pues también pongo donde dice ropa.

Después de recopilar la información de los pedidos, Rosario llena el formulario. La compañía de cosméticos que provee los formatos a sus vendedoras pretende que éstos sean fáciles de usar; pues, aparentemente requieren poca escritura y más bien lo que habría que aprender es cómo llenar los ovalitos para que la computadora pueda procesarlos. Sin embargo, los formatos son complejos por la variedad de acciones que requieren: hacer cuentas, resumir información y llenar espacios. Para hacer cada pedido, Rosario empieza en la primera página del catálogo y ubica cuántas mujeres apuntaron su nombre en cada fotografía. Luego busca en el formato de pedidos la página donde se ubica el producto y su número de identificación. Rosario debe calcular la cantidad de cada producto que va a pedir y llenar las celdas de acuerdo con el resultado de su cálculo, ubicar el producto correctamente en la hoja, y llenar los espacios correspondientes. Una vez que termina de elaborar el pedido, producto por producto, hay un espacio en el formato donde debe resumir su venta. Aquí Rosario concentra la información acerca de cuántos productos de ropa, de cosméticos o de joyería logró vender en el mes. Esta tarea implica clasificar los productos, sumar cada venta por categoría y registrar la información debidamente en el formato. Además de la documentación requerida por la compañía, Rosario también registra aparte los pagos de sus vecinas, quién le entregó dinero y cuánto al momento del pedido, o a quién le fió su compra. Apunta también cuándo debe llegar la mercancía pedida, registra la compra de cada clienta para así poder revisar la mercancía cuando ésta llegue y así asegurar que el pedido esté completo y correcto.

Este ejemplo puntual permite descubrir la complejidad de las prácticas de lengua escrita y los múltiples conocimientos y saberes que Rosario ha desarrollado para trabajar como vendedora, utilizando la lengua escrita para:

- Promover los productos, utilizando el catálogo para apoyar su presentación oral.
- Recoger los pedidos, pidiendo que las clientas apunten su nombre con su puño y letra sobre el producto que desea adquirir.
- Transferir la información recopilada a los formatos oficiales.
- Organizar y condensar información.
- Llevar un registro de pagos recibidos, finanzas, fechas y nombres.
- Revisar la mercancía del pedido cuando llegue.

La lengua escrita es una herramienta importante que Rosario utiliza para participar en la vida social: interviene en su actividad económica, en la convivencia con sus vecinas y con las supervisoras de la compañía; se inserta en los saberes y conocimientos de las vecinas, incluyéndolas al solicitar que escriban sus nombres sobre el catálogo. Entreteje múltiples prácticas de lenguaje oral y escrito para llevar a cabo esta actividad: informa, recopila, registra, condensa, organiza, copia, clasifica y revisa datos específicos e información compleja.

CONSIDERACIONES FINALES

En los procesos de uso de la lengua escrita, el contexto importa. Por contexto se entiende la situación social del uso, los eventos comunicativos en los cuales se lee, se escribe y se habla alrededor (o acerca de) materiales escritos. En este sentido, el contexto es una noción referida a un espacio social y no a una estructura sintáctica. Viendo a la lengua escrita de esta manera, el proceso de alfabetización adquiere nuevos sentidos y nos plantea nuevos retos. Nos obliga a cuestionar una definición restringida de la alfabetización que la limita a los aspectos más rudimentarios de la lectura y la escritura y nos invita a reconsiderar nuestras prácticas de enseñanza, nuestras formas de observar y evaluar el aprendizaje y nuestras expectativas hacia los educandos.

Del cuestionamiento tenemos que movernos a la renovación pedagógica, tomando en cuenta que la lectura y la escritura son prácticas comunicativas; y como tales, se vinculan a situaciones y contextos concretos. Sus formas y usos son múltiples, y en este sentido no existe ni la lectura ni la escritura como actos aislados, sino como un abanico de posibilidades de realización.

La reflexión sobre la inserción de la lengua escrita en la vida comunicativa de las personas y sus comunidades nos lleva también a reconsiderar las líneas didácticas predominantes que tienden a fragmentar a la lengua escrita para presentarla al aprendiz en pequeñas unidades sin contexto alguno. Tanto el conocimiento sobre las prácticas de lengua escrita como el conocimiento sobre el aprendizaje del lenguaje sugieren que la apropiación y eventual uso de la lectura y la escritura requieren de procesos de contextualización, de formas de vinculación con la vida cotidiana, con usos y expectativas sociales, con otras formas de expresión y, sobre todo, con otros lectores y escritores. Para ello, tenemos que construir prácticas educativas que capitalizen los conocimientos de los educandos para crear oportunidades de conocer y experimentar con formas desconocidas.

La alfabetización es un proceso largo, que una vez iniciado no tiene fin (Schmelkes y Kalman, 1996). La apropiación de la cultura escrita en una sociedad letrada como la nuestra es parte del desarrollo de la competencia comunicativa, ya que leer y escribir son importantes herramientas culturales. Hoy en día, la agenda de la educación de adultos se abre hacia la inclusión de conceptos amplios cuyo alcance incluye la construcción de conocimientos sobre la cultura escrita, el uso de la lectura y la escritura en los medios comunicativos y los conocimientos y los saberes que intervienen en ellos, razón por la cual se tendrá que aportar cada vez más y mejores insumos para mejorar el quehacer educativo.

BIBLIOGRAFÍA

BAYNHAM, M. (1995), *Literacy Practices.* Investigation Literacy in Social Contexts, London, Longman.

BOWMAN, A. y Wolf, G. (1993), *Literacy and power in the ancient world*, Cambridge, Cambridge University Press.

DE LA GARZA, Y., Kalman, J. y Maklouf, C. (1982), "Concepto del uso y función de la lengua escrita en el Valle del Mezquital. El conflicto lingüístico en la zona bilingüe de México". Cuadernos de la Casa Chata, núm. 65, en: México, D.F., Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, pp. 49-76

GOODY, J. y Watt, I. (1968), *Literacy in traditional societies,* Cambridge, Cambridge University Press.

HEATH, S. (1983), *Ways with words. Language, Life and and Work in Communities and Classrooms,* Cambridge, Cambridge University Press.

KALMAN, J. (2000), "¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de Alfabetización y sus consecuencias", en: S. Schmelkes (coordinadora), *Lecturas para la Educación de los Adultos.* Noriega Editores, México, pp. 91-148.

MACE, J. (1992), *Talking about literacy,* Routledge, London.

MESSINA, G. (1993), *La educación básica de adultos: La otra educación,* Santiago de Chile, UNESCO-OREALC.

NOVELO, G., Cepeda, D., Nava, M. (1993). *Libro de Español. Primaria para Adultos (Versión Preliminar),* Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, México, p. 133.

QUINO, (1973), *10 años con Mafalda,* Editorial Lumen, Barcelona, p. 57.

SCHMELKES, S. y Kalman, J. (1996). *Educación de adultos: Estadio del Arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México,* México, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.

STREET, B. (1993), *Cross cultural approaches to literacy,* Cambridge, Cambridge University Press.

VYGOSTSKY, L. (1978), *Mind in Society. The development of higher psychological processes,* Cambridge, MA, Harvard University Press.

PROFESORADO Y FORMADORES: LA FORMACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LOS DISTRITOS Y LAS COMUNIDADES

CONCEPCIÓN DOMÍNGUEZ Y
ANTONIO MEDINA RIVILLA[1]

1. INTRODUCCIÓN

La razón de ser del grupo de investigación orientado a la continuidad del desarrollo profesional del profesorado (ECER, 2000) es ampliar los modelos y diseñar prácticas que posibiliten la mejora permanente del profesorado y de los formadores, para contribuir a superar los reduccionismos de la mera actividad reflexiva o del teoricismo ajeno a la práctica creadora de saber.

La aportación que deseamos hacer al grupo de investigación ECER se apoya en una larga línea de indagación personal, compartida e institucional, que tiene en el último trienio su más fecunda producción.

Medina y Domínguez (1999) y, especialmente, dos trabajos inéditos (Educación y Empleo, 2000, y Ensayo para el Desarrollo Integral de la Provincia de Jaén, 2000), junto a la colaboración sociocomunitaria e intercultural en Bolivia y México, marcan el sentido y las bases de la orientación transformadora de los formadores en el marco sociocomunitario.

La propuesta que ofrecemos y avalamos con nuevos recursos de investigación (cuestionario, grupos de discusión y análisis de contenido) de los modelos de formación de formadores aportados en anteriores congresos nacionales e internacionales, suponen una opción creativa y generadora del saber teórico-práctico del formador. Todo esto completado con una gran capacidad en relaciones sociales, dominio socioeconómico, calidad gestora, especial nivel de compromiso, apertura a las diversas realidades y aportación de nuevas ideas y soluciones al complejo problema de pensamiento mundial, aplicado y ampliado con el compromiso de los problemas locales concretos y de la comunidad propia, pero enmarcados en una conciencia internacional compartida.

---

[1] *Investigadores de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.*
Dirección electrónica:amedina@edu.une.es

2. RAZÓN DE SER DE NUESTRA APORTACIÓN

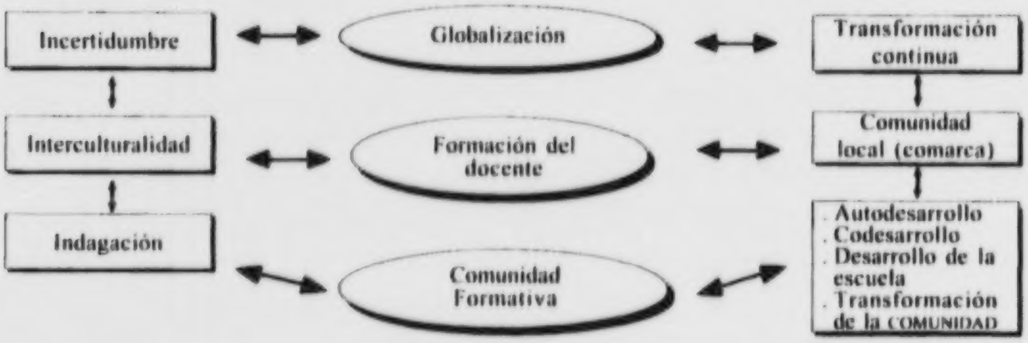
Nos preocupa la coformación o el aprendizaje profesional compartido con otros formadores y docentes, en general, quienes han de ser los nuevos responsables y partícipes en el desarrollo local-comunitario. Pretendemos trabajar modelos transformadores de la formación de formadores para la mejora de los distritos, comarcas y comunidades. Para ello es necesario invitar a todos los responsables y líderes de los mismos, especialmente al profesorado, para que en colaboración con otros colegas vayan configurando la base sociocultural con el pensamiento y la acción que incrementen el diálogo fecundo más allá de la nueva globalización económica-pseudoeconómica e intercultural. Los formadores también tienen que ser sensibles al reto de construir "modelos de desarrollo plenamente sustentables" en los que la vivencia concreta y las raíces sentimentales de lo local, puedan enriquecerse y ser enriquecedoras de lo global.

El trabajo de los dos Congresos anteriores (ECER, 1998 y 1999) apoya el sentimiento y sentido del conocimiento profesionalizador en un marco de reflexión y de ampliación continua de saber, en el que el principio de interculturalidad se complementa con el de glocalización, incertidumbre, autonomía y colaboración. Estos principios forman los pilares en los que se apoya la función del docente y el desarrollo profesional y comunitario de los formadores.

Dada la amplitud, centramos este trabajo en la aportación de ideas, modelos, claves y estrategias para capacitar al formador/a para un desarrollo local y comunitario de calidad.

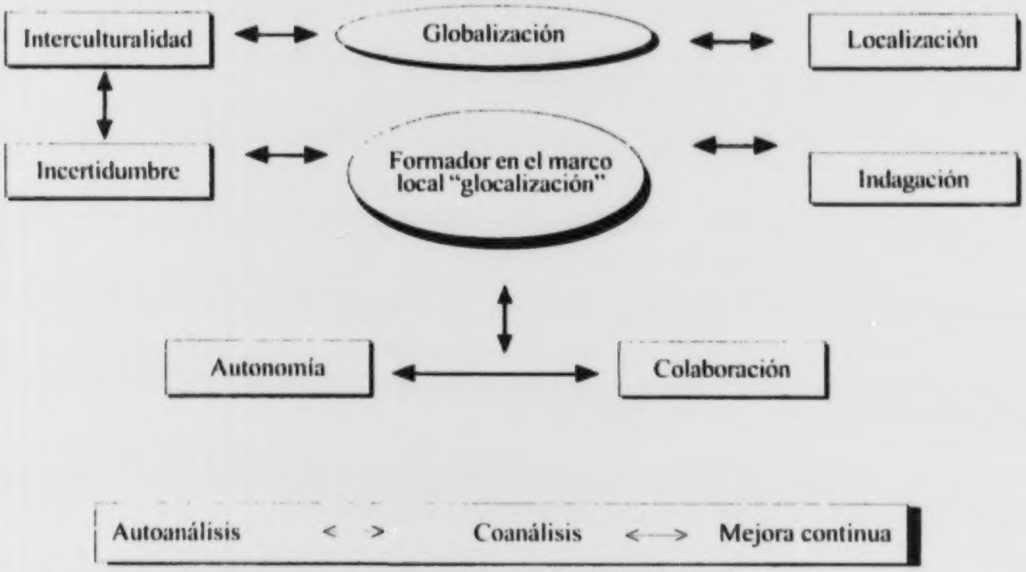
Las reflexiones anteriores pueden representarse en los siguientes marcos descriptivos:

MODELO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

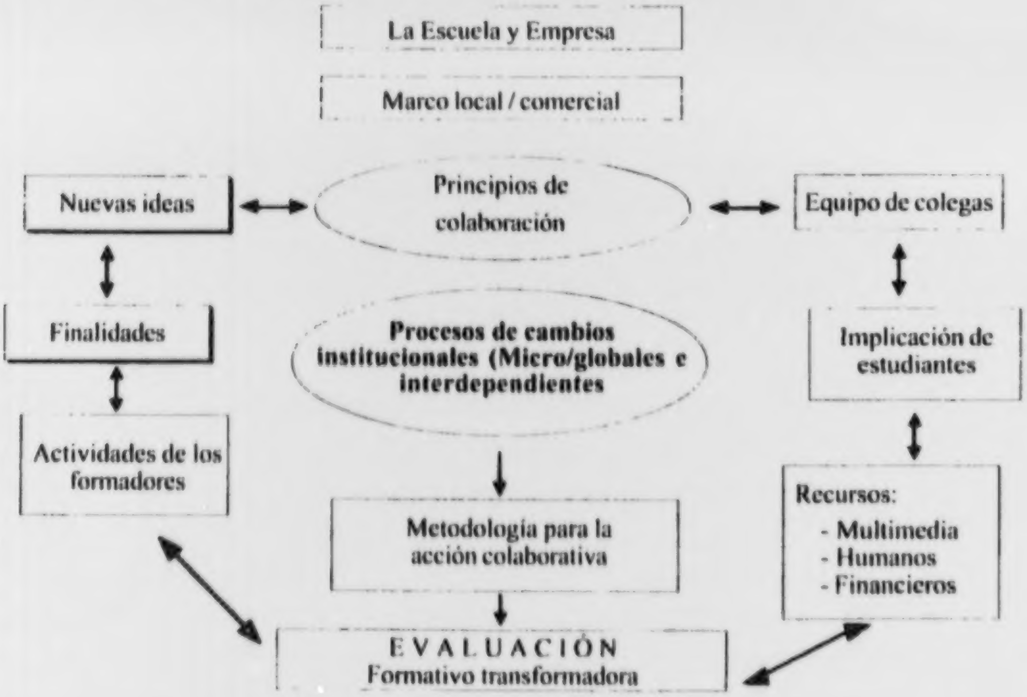

Incertidumbre
Globalización
Transformación continua
Interculturalidad
Formación del docente
Comunidad local (comarca)
Indagación
Comunidad Formativa
. Autodesarrollo
. Codesarrollo
. Desarrollo de la escuela
. Transformación de la COMUNIDAD

BEST COPY AVAILABLE

PRINCIPIOS DE FORMACIÓN


Interculturalidad
Globalización
Localización
Incertidumbre
Formador en el marco local "glocalización"
Indagación
Autonomía
Colaboración
Autoanálisis < > Coanálisis <—> Mejora continua

FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO INSTITUCIONAL


La Escuela y Empresa
Marco local / comercial
Nuevas ideas
Principios de colaboración
Equipo de colegas
Finalidades
Procesos de cambios institucionales (Micro/globales e interdependientes
Implicación de estudiantes
Actividades de los formadores
Metodología para la acción colaborativa
Recursos:
- Multimedia
- Humanos
- Financieros
EVALUACIÓN
Formativo transformadora

3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANTE LAS TRANSFORMACIONES DE LA REGIÓN Y LA COMARCA: LA AMPLITUD INTERCULTURAL Y SOCIOLABORAL

La escuela es la institución cultural que capacita a las nuevas generaciones para lograr el permanente cambio de la sociedad, armonizando la asimilación creadora de la tradición formativa con la permanente evolución y adaptación de una sociedad del conocimiento y de la intercomunicación entre personas, instituciones y sociedades.

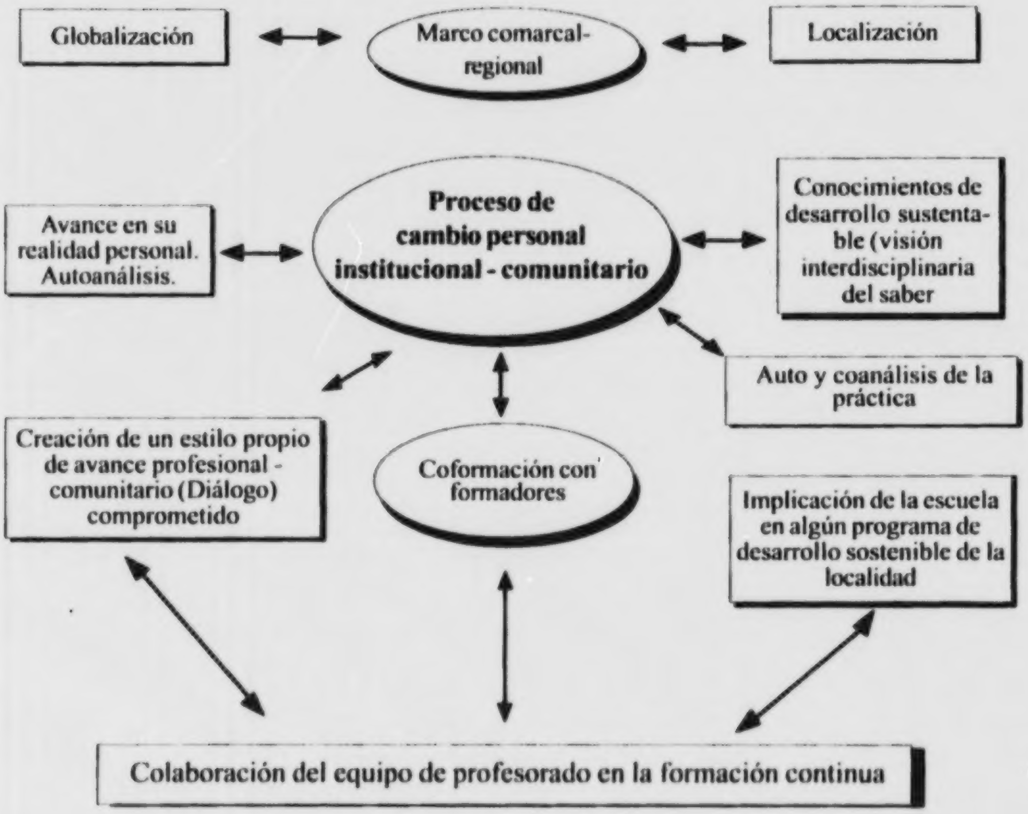
La transformación exponencial de valores y problemas de la sociedad global es urgente, pero ha de relacionarse y completarse con las necesidades de cada región y comarca. Así, hemos de pensar como docentes: ¿cuáles son los retos y qué claves hemos de controlar para contribuir adecuadamente al desarrollo sostenible de la región y la comarca? ¿qué aportaciones puede ofrecer el profesorado ante estas complejas y amplias necesidades?

Los cambios regionales y comarcales requieren del profesorado una actitud abierta e imaginativa ante las nuevas y futuras demandas, logrando que la escuela sea una institución preparadora de los estudiantes ante un mundo globalizado, intercultural, incierto y multicomunicado, pero urgido de una profundización axiológica y de continua mejora ambiental.

La respuesta esperada de la escuela ante tales dificultades llegará si el profesorado dispone de la ilusión, implicación, reconocimiento y condiciones favorables para el trabajo personal y colaborativo. La formación permanente se consolida como la actividad más importante que cada docente ha de asumir como su primer derecho y a la vez mayor deber, procurando renovar su profundidad profesional y el clima institucional adecuado para atender los cambiantes e ingentes procesos educativos, logrando que ante las demandas comunicativas y tecnológicas, los centros educativos sean lugares de utilización formativa; procurando que los estudiantes valoren las posibilidades y limitaciones de las nuevas tecnologías y de la complejidad de las redes; aprendiendo con los estudiantes a utilizar imaginativa y éticamente las numerosas oportunidades de la red y de las restantes tecnologías.

Ante la amplitud de tareas y la cambiante realidad intercultural y sociolaboral ¿qué modelo puede necesitar el profesorado para su desarrollo profesional y qué colaboración ha de tener con los formadores de jóvenes y personas adultas?

Haremos la presentación del modelo atendiendo a las directrices de un mapa conceptual-interactivo.


Globalización
Marco comarcal-regional
Localización
Avance en su realidad personal. Autoanálisis.
Proceso de cambio personal institucional - comunitario
Conocimientos de desarrollo sustentable (visión interdisciplinaria del saber
Auto y coanálisis de la práctica
Creación de un estilo propio de avance profesional - comunitario (Diálogo) comprometido
Coformación con formadores
Implicación de la escuela en algún programa de desarrollo sostenible de la localidad
Colaboración del equipo de profesorado en la formación continua

La formación ha de asumir la organización sociocomunitaria y comarcal, como la realidad en la que se puede participar desde una escuela comprometida con su mejora. La actualización será un reto permanente de múltiples dimensiones, modos de colaboración, transformación institucional y promoción de la comunidad local en interacción con el desarrollo de ámbitos más amplios (región) en la búsqueda de la identidad de la Unión Europea.

4. EL FORMADOR/A Y SU COLABORACIÓN CON EL PROFESORADO Y LA COMUNIDAD LOCAL-REGIONAL

La formación de las personas en un entorno sociogeográfico se ha convertido en la actividad más determinante de la misma, ya que el vertiginoso cambio social, tecnológico, sociolaboral y axiológico requiere que los integrantes de una comunidad se capaciten permanentemente como seres humanos, en una realidad cambiante pero más necesitados que nunca de una visión humanista y sociorrelacional positiva, que los sitúe como los principales protagonistas de su realidad.

Entre los participantes para promover la mejora continua de una comunidad destaca el profesorado, tanto por la razón de ser de la tarea que realiza, como por la naturaleza cultural, anticipatoria y transformadora de la escuela. El gran logro de los formadores en el marco comunitario es descubrir los intereses de los profesores y procurar apoyarlos en su desarrollo profesional, pero a la vez comprometerlos en igualdad de responsabilidad en alguno de los programas de desarrollo sostenible.

El modelo de colaboración que se genere entre el profesorado y el equipo de formadores marcará las posibilidades de la formación para la transformación y el desarrollo sustentable de la comunidad y de los propios formadores. Este modelo requiere asentarse en las actitudes, concepciones y percepciones de los responsables de la formación, quienes valoran el sentido de la capacitación y su repercusión en las vivencias integrales de todos los integrantes de la comunidad. La colaboración se hace realidad al vivirse entre las personas como un sentimiento y una razón fundamental del valor comunitario. Pero necesita apoyarse en el diseño de acciones y programas concretos que aglutinen los intereses y expectativas de una mayoría de personas, quienes vivirán el programa como una propuesta abierta a la mejora y a la seria transformación global de la comunidad.

La concepción colaboradora se apoya e incrementa con la aplicación del programa, pero se consolida mediante una metodología y un sistema de gestión acorde con tal perspectiva. La metodología de trabajo ha de ser coherente con la investigación-acción colaborativa, mejorada con los grupos de discusión, que facilite la creación de conocimiento y la toma de decisiones, desde la máxima participación, y desde la creación argumentada de saberes y modos de aprendizaje en pequeños equipos.

Los equipos de creación de conocimiento han de estar constituidos por docentes, formadores, personas de la comunidad y representantes de la misma; todos ellos abiertos a la creación de procesos indagadores. El asentamiento de los equipos es la base de la mejora integral de la colaboración. La apertura continua a las ideas y corresponsabilidad de todos es la garantía de una permanente toma de conciencia y la vivencia de los deseos asumidos por todas las personas, quienes han de anticipar la transformación global de la comunidad y la región en la que participan.

El avance de la comunidad y del desarrollo profesional de los formadores depende de la calidad del diseño del programa y del nivel de participación y compromiso con él. Los formadores afianzan su sentimiento colaborativo y su mejora sociocomunitaria cuando se integran en la indagación con el grupo y logran la plena asunción de los problemas y las tareas de la mayoría de los participantes, quienes a su vez devuelven al formador/a la imagen de sus logros y limitaciones en el conjunto de procesos y resultados alcanzados.

¿Qué actuaciones concretas cabe esperar entre el profesorado y el formador/a? Los docentes, al definir los planes institucionales de la escuela, han de incorporar las expectativas, problemas y mejoras futuras que asumirán los niños y adolescentes en las dimensiones personales, comunitarias y sociolaborales. El centro educativo servirá de espacio de búsqueda y apoyo a la comunidad en su conjunto, procurando que cada participante reflexione y aporte sus ideas para la mejora integral de la comunidad. Los formadores han de impulsar estos planes institucionales y hacer propuestas para incidir en el desarrollo global de las instituciones y de la sociedad en su conjunto, valorando la riqueza de las aportaciones.

5. MODELO DE FORMACIÓN DE FORMADORES PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LAS REGIONES Y COMUNIDADES

La capacitación del profesional que ha de promover el desarrollo sostenible de una comunidad e impulsar el sentido cultural de las comarcas, es una prioridad para las instituciones y las administraciones. Hemos desarrollado este modelo anteriormente (Medina, 2000), pero consideramos que el formador/a debe seguir identificándose e ilusionándose con la formación, convertida en la actividad principal de su desarrollo profesional, generando una metaprofesión similar a la constituida por la proyección que la misma ha de tener en el desarrollo comunitario.

Retomamos algunas de las aportaciones del artículo publicado en esta misma revista (año 21, 1999) en el que hemos considerado al formador como el promotor de la cultura sociolaboral y el principal artífice de la reflexión para la mejora de la comarca y de los procesos de desarrollo comunitario.

La complejidad y amplitud de los programas de desarrollo sostenible en el espacio comarcal requieren que el formador asuma algunas competencias básicas, un estilo de organización y toma de decisiones profundamente participativos y creativos (Gento, 1994; Medina y Domínguez, 2000), y una visión holística e interdisciplinar de la realidad, junto a una capacidad de gestión e implicación social que aporte las soluciones más adecuadas a la mejora integral de una comarca.

En otros trabajos (Medina, 1996; Medina y Domínguez, 1998; Medina, 1999), hemos puesto de manifiesto la amplitud y multidimensionalidad de las tareas realizadas y de los procesos seguidos para capacitar a los formadores que participan en programas de desarrollo comunitario.

La formación del formador/a para lograr un óptimo desarrollo comunitario de las regiones y comarcas, ha de lograrse en estrecha concomitancia con el modelo de transformación sustentable y el sentido de la formación, que cambiará la orientación del desarrollo y capacitará a las personas para asumir la amplitud de los riesgos y crear un proceso de adaptación permanente.

Las ingentes tareas y desafíos del desarrollo sostenible y la aplicación de los programas de formación más adecuados para su logro, ponen de manifiesto la dificultad de preparar en la formación inicial y en la permanente a los profesionales que han de configurar y facilitar la formación de las personas para llevar a cabo este cambio e innovación adecuada en las regiones y, especialmente, en la mejora local-comarcal.

¿Qué adaptación hemos de hacer a los modelos anteriores y a los marcos de formación más adecuados? Ajustaremos y profundizaremos en los trabajos anteriores (Medina y Domínguez, 1995, 1998; Medina, 1999) que han marcado la trayectoria investigadora en este ámbito. Las claves han sido: asumir una nueva concepción y fundamentación conceptual de la formación, realizarla en colaboración con colegas, formandos, expertos... e incorporar la metodología y transformación propia de la indagación.

Estas grandes vertientes constitutivas del pensamiento colaborativo, generado desde la indagación, han de ampliarse con el conocimiento integrado-interdisciplinar y la capacidad de liderazgo para gestionar, tomar decisiones y comprometerse creativamente con las personas con las que se forme y con el modelo de desarrollo sostenible que orientará y mejorará la comarca-ciudad.

El avance profesional del formador/a se basa en la calidad de los proyectos de desarrollo sostenible en los que participa, en la evaluación formativa del programa, en la indagación compartida y en la innovación fundamentada que se aplique a la mejora continua del programa, a la vez que en la reflexión con la que se ha de realizar el trabajo formativo, relacionando las actuaciones personales-profesionales con las de la mayoría de los integrantes del programa.

Formar al formador desde esta complejidad, tomando en cuenta los principios de incertidumbre, interculturalidad y autonomía, cuestiona al modelo de capacitación del formador/a en el que trabajaremos desde diversos aspectos que atañen al desarrollo local y a la mejora integral de las comarcas. Ubicaremos al formador como el principal protagonista de su vivencia y compromiso profesional, preparándolo en estrecha colaboración con otros formadores y los participantes, aprendiendo de su experiencia de trabajo y de su apertura a las nuevas demandas de desarrollo sostenible.

6. CLAVES PARA FORMARSE EN LA CONTINUIDAD DEL DESARROLLO PROFESIONAL PARA LA MEJORA DE LAS LOCALIDADES Y COMARCAS

El formador se ha de integrar al propio programa de desarrollo comunitario. El formador encuentra, desde la elección y fundamentación del programa, hasta el diseño más elaborado y su aplicación innovadora, en su configuración y previsión, la principal clave de su continuidad profesional. La reflexión desde la práctica es el modo más creativo y adecuado para avanzar en la actualización profesionalizadora, entendida como la base y la opción que justificadamente lleva a cabo cada formador en la capacitación integral de otras comunidades y de cada uno de los participantes.

El proceso formativo requiere de una acción plena, con el mayor grado de rigor. Así, cada programa, desde su justificación hasta su transformación, su estimación valorativa e innovaciones más adecuadas, será una actividad indagadora, basada en una metodología adecuada al diseño y desarrollo innovador y evaluativo del programa. Este proceso es vital para la continuidad del desarrollo profesional del formador/a y del profesorado.

La gestión del programa y la coparticipación del mayor número de formandos, a partir de sus expectativas, necesidades y problemas, orientan la reflexión del formador y replantean los modos de vivenciación del saber y el proceso de liderazgo seguido. Esta valoración continua, autoevaluación y coevaluación, posibilitan el aprendizaje profesional y la mejora de la práctica, como comunidad indagadora y coparticipante. La actuación reflexiva e indagadora en las diferentes fases del programa y su visión holística en el desarrollo, aportan al formador el sentido de la incertidumbre, la globalización y la complejidad, ya que no es sólo una actividad de proyección lejana, sino que comporta una inmediata atención a cada realidad multicultural y plantea los desafíos de un mundo en continuo cambio.

La clave más influyente en la reflexión formativa vendrá determinada por la tensión localización-desarrollo local, o globalización-nuevo desarrollo planetario, que da sentido general y abierto al concepto de "aldea global", en la que sentimos que estamos participando y transformando plenamente.

¿Qué solución puede aportar esta tensión a la formación de los formadores ante las nuevas demandas del marco sociolaboral mundializado? El diálogo, entre los diversos mundos a lo largo del planeta y en las propias ciudades, está incidiendo en la visión de la humanidad y replantea con una vertiginosa perspectiva el urgente intercambio entre todas las personas, las comunidades y los espacios futuros. Así, el nuevo marco sideral y la biogenética, con el empleo generalizado de la telemática sociocomunicativa, están dando grandes impulsos al ser y al estar conociendo, en el que vertiginosas mutaciones impiden un equilibrio y sosiego, necesario para elegir y justificar el itinerario formativo del propio formador.

La clave formadora por excelencia se va a consolidar como la multicapacidad (síntesis de inteligencia, sentimiento, emociones, sociocomunicaciones y contextualización mediático-comunicativa) de saber *elegir y acotar* lo que tiene fundamento y objeto fundamentado para aprender a formarse, quizás autoformarse, en una pluri y multinformación, sin la necesaria acotación selectiva.

La decisión por excelencia es "elegir los aspectos, procesos y sistemas de formación" que mejor nos faciliten la autorrealización y el desempeño profesional integrador e integral. El formador/a que sea capaz de optar y justificar la línea de auto y coformación más positiva para sí y su entorno sociocomunitario se erigirá en el protagonista creador de climas de plena formación y, desde ellos, compartirá fecundamente su proceso y claves de formación con la comunidad y el entorno local intercultural en su globalidad, a la vez que optará por mejorar su sensibilidad ante las expectativas y exigencias de cada formando, ofreciéndole caminos a su plenitud humanista, socioprofesional y comunitaria.

7. BASES PARA LA GENERACIÓN DE UNA CULTURA DE DIÁLOGO Y CAMBIO SOCIOCOMUNICATIVO: LA MEJORA GLOBAL DE LAS REGIONES Y LAS COMUNIDADES

La formación contribuye a establecer modos de reflexión y de diálogo entre los grupos, mejora los climas sociocomunicativos y sienta las bases de una nueva cultura del compromiso y la capacidad de iniciativa y apertura de los nuevos retos de la glocalización. La cultura que ha de trabajar y consolidar el formador/a para la mejora de los entornos locales ha de ser la del diálogo, la tolerancia y la identidad transformadora que haga posible el acercamiento y la realización en común de programas de mejora integral de la comarca.

¿Por qué configurar una cultura del diálogo y cómo incorporarla a la mejora del desarrollo local? La mejora global de una comunidad se basa en el proceso de intercomunicación entre los participantes y en el cambio continuo de concepciones. La vivencia de comunidad es esencial a la misma y el respeto a la pluralidad de visiones y opciones, la razón democrática que hace que se sientan los proyectos y programas desde la más seria y profunda colaboración. El modo de incorporar la cultura del diálogo a las maneras de aprender a implicarse en la comunidad, marca la metodología a seguir. Esta metodología armoniza el conocimiento de la estructura formal y no formal de los grupos, anticipa el papel de los protagonistas y desarrolla un estilo de coordinación centrado en el acercamiento y la mayor comprensión de los integrantes del grupo.

Los métodos, o quizás las perspectivas más consolidadas para incluir a las personas en la mejora continua del mismo, ha sido la investigación participativa que reconoce el valor esencial de cada persona y de la comunidad como base del desarrollo sostenible.

La comunicación es el proceso de entendimiento y de búsqueda dialogada que configuran los integrantes de una mesosociedad y constituye la corriente permanente que les permite sentir, superarse y establecer los canales de convivencia más adecuados, aunque se asuman procesos de natural divergencia, que pueden desembocar en complicados conflictos.

La transformación continua de las regiones y de las comarcas, ligadas a la identidad pluri e intercultural, se apoya en el avance y consolidación de esferas circulares y complementarias de diálogo, aceptando las complejas reglas de toma de decisiones compartidas y de avance imaginativo, mediante proyectos y programas de trabajo indagador-cooperativo.

La actuación del formador/a para avanzar en el conocimiento de su identidad intercultural ha de ser creativa y llevar a cabo una plena aceptación de esta nueva multirrealidad en la que el saber y el hacer se consolidan como realidades sustantivas del profesional de la formación. El formador/a ha de buscar la armonía tensionada, y a veces incierta, entre conocimiento y acción, pensamiento y sentimiento, realidad e imaginación, individualidad y socialización, que a modo de fuentes contradictorias, van demandando un continuo esfuerzo de vivenciación y transformación personal y sociocomunitaria.

La formación del formador/a se logra mejorando la realidad comunicativa que impulsa, aprendiendo de la indagación sobre ella y abriéndose a una búsqueda rigurosa del sentido de la cultura y de sus principales valores. Detecta, por tanto, signos de identidad vivenciadora en todos los participantes y crea un clima de coaprendizaje permanente entre los colegas, profesorado, integrantes de la comunidad y responsables de iniciativas de mejora en los diversos ámbitos.

8. EL PROBLEMA BASE DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que venimos realizando incrementa su potencialidad y aporta a este trabajo una nueva propuesta al reconsiderar la adaptación del conjunto de decisiones de los formadores a su entorno integral, sociolaboral y comunitario. En este entorno se han de generar las claves de la transformación y los procesos más valiosos para atender desde la identidad local a un mundo en continuo cambio.

Ante este gran desafío, el formador/a necesita afianzar su identidad personal y profesional, incrementar su capacidad sociocomunicativa, contribuir a mejorar el clima de diálogo y ampliar la visión intercultural del entorno local. Esta complejidad de tareas difícilmente se puede abordar sin atender los continuos retos y asumir un modelo de formación del formador coherente y adaptado a tales desafíos.

La formación es, básicamente, un estilo de aprender a ser, a compartir y a impulsar las acciones más valiosas que capacitan a otras personas a aprender a aprender, valorar la complejidad de su micromundo, pero abierto a un sentido y visión humanista, planetario e interdependiente.

Los principios de incertidumbre, autonomía, colaboración y glocalización están presentes en la realidad formativa de los formadores e inciden en la determinación de los caminos más adecuados para formarse y generar un estado de reflexión compartida, compromiso, ilusión y sinceridad real, que apoyen las directrices del modelo de formación del profesorado y del formador/a en un nuevo entorno local.

La pregunta orientadora de esta investigación es: ¿Desde qué bases, fundamentos y opciones hemos de enfocar la formación del formador/a para la mejora continua del desarrollo comunitario? La respuesta que encontramos a esta amplia pregunta nos posibilitará acompañar a cada formador/a en su proceso de desarrollo personal y profesional, armónico y sensible con el desarrollo local-regional, en el que el espacio natural y sociocomunitario de la comarca nos delimita un entorno privilegiado de profundas raíces sociohistórico-geográficas en y desde el que debemos desarrollar las bases innovadoras.

Otras dos preguntas que dan pleno sentido a nuestra opción investigadora son: ¿Para qué modelo de desarrollo sostenible y glocalizado tiene sentido formar al formador/a? ¿con qué metodología y perspectivas de análisis de datos enfocar este trabajo y ampliar nuestra opción profesionalizadora?

La investigación desea aportar alguna respuesta valiosa que sirva a los programas, ya asentados en las comarcas de Linares, Bailén, Talavera y en Patzcuaro (CREFAL). Esperamos continuar aprendiendo a coformarnos desde la indagación interreflexiva y el diálogo colaborativo, apoyados en el diseño de programas comprometidos con la formación permanente de formadores-jóvenes y con el diseño de acciones de plena transformación personal, sociolaboral y existencial de todos o de la mayoría de los participantes.

El formador/a necesita, inexcusablemente para formarse, de la vivenciación y práctica transformadora en el diseño y desarrollo de programas y acciones formativas que buscan la mejora integral de la comarca y la coimplican con proyectos y procesos de vivenciación integral en la vida y obra innovadora, reconociendo la comarca como el ámbito de mejora integral más representativo.

El diseño de un modelo de formación del formador para la mejora del desarrollo del ámbito comarcal es la finalidad de este trabajo, que completa los anteriores y nos facilita la vivenciación y contraste con los elaborados en otros ámbitos.

El desarrollo local requiere una nueva visión del profesorado y de los formadores, que han de ser objeto de indagación y de investigación sistemática, en la que busquemos las aportaciones de otros colegas y las contrastemos con los hallazgos anteriores. También valoraremos las aportaciones del cuestionario, la entrevista y el análisis de programas de formación que hemos elaborado y analizado para la realización de esta investigación.

Los objetivos de la investigación son:

- Narrar los componentes esenciales del modelo de formación de formadores para el desarrollo local, atendiendo las aportaciones de los encuestados y contrastándolas con otras investigaciones.
- Diseñar una propuesta de formación de formadores adaptada al desarrollo comunitario de las comarcas citadas y valorar su mejora, respecto de propuestas anteriores.
- Discutir los hallazgos más relevantes del modelo de formación de formadores, estimando su pertinencia para la capacitación de los formadores en las comarcas y ámbitos citados, profundizando en el sentido intercultural y de mejora integral de las comunidades.

9. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN SEGUIDO: PLANTEAMIENTO DE LA METODOLOGÍA Y ELABORACIÓN DE TÉCNICAS DE RECOPILACIÓN DE DATOS

La metodología de investigación que hemos aplicado integra diversos métodos:

- El autoanálisis biográfico de la práctica formativa.
- El cuestionario, realizado con la colaboración de más de 15 expertos y completado con numerosas preguntas abiertas basadas en el método Delphi.
- Tres grupos de discusión, compuestos prioritariamente por formadores experimentados en el desarrollo comunitario.

Elaboramos un cuestionario meticuloso, profundizando en la validez de contenido, mediante el diálogo con 16 expertos tanto en microgrupos (de cuatro personas), como en reflexiones diádicas, en las que hemos captado su visión en torno a la finalidad, oportunidad, causalidad, proyección y adecuación del cuestionario para dar cuenta de la repercusión y necesidad de la formación permanente del formador/a para la mejora del ámbito comunitario.

Retomamos y adecuamos la fundamentación teórica del modelo de formador de personas adultas de Medina y Domínguez (1998) y de su adecuación a la cultura comarcal en evolución (presentado en noviembre de 1999), entre otros trabajos. Ofrecemos las implicaciones del desarrollo local para aprender a ser nuevos profesionales transformadores desde la potencialidad de la comunidad en su evolución y en su mejora continua, sin los cuales la metodología de investigación carece de referente.

Aunque puede significar un exceso de valoración de los trabajos realizados, queremos dejar constancia de que realizamos un análisis de segundo grado del contenido y de los modelos de formación de formadores (práctica formativa durante una década); autoanálisis de los objetivos, materiales a distancia, modalidad formativa y evaluación de la formación, así como estimación y adecuación de los modelos de formación desarrollados en publicaciones ya citadas.

Los ejes configuradores del análisis creativo de los componentes del modelo emergen desde la autobiografía creadora de saber y autoconocimiento, la colaboración entre colegas y participantes y la indagación, como base de una reflexión transformadora, que profundiza simultáneamente, en el pensamiento formativo, las actitudes (De la Torre, 1999) y la competencia profesional (saber hacer, actuar oportunamente, gestionar con sensibilidad y evaluar para innovar).

Otro componente metodológico fueron los mismos grupos de discusión o estudio dialogado de los elementos configuradores de un modelo de formación de formadores para la transformación local permanente. Este estudio compartido, a modo de un seminario de discusión permanente durante un período representativo, de la identidad de los elementos de la formación, y de las categorías constitutivas de la capacitación profesional que han de ser objeto de nuevos interrogantes en el cuestionario, no han aportado:

- La sustantividad de las categorías.
- La organización interna de las mismas.
- La interrelación entre los aspectos, elementos y fases de formación.
- La actualización continua de las claves formativas.
- La pertinencia de indagar en la formación de formadores para el desarrollo local-regional y el impacto comunitario.

El proceso metodológico se concretó en cuatro fases:

1. Triangulación de las aportaciones de expertos, en un proceso de búsqueda fecunda de los elementos representativos del modelo de formación de formadores. Colaboraron expertos en modelos teórico-aplicados, responsables de diseño y desarrollo de programas de formación y responsables de centros de formación para la mejora integral de las comarcas en sus diferentes dimensiones y etapas del sistema educativo.
2. Grupos de discusión para definir las dimensiones del cuestionario y analizar su calidad y adecuación, así como su relación con las preguntas y propuestas del cuestionario.
3. Aplicación del cuestionario a un grupo seleccionado de un centenar de profesionales del desarrollo comarcal y formación de jóvenes y personas adultas, que se han adscrito a programas específicos y aportan desde la reflexión las expectativas, necesidades y limitaciones de formación.
4. Planteamiento crítico-transformador de los proyectos y programas de formación realizados en el último quinquenio en las diferentes jornadas, procesos y acciones de formación de formadores, presencial y a distancia, para la mejora integral de comunidades comarcales y regionales.

10. SELECCIÓN Y OPCIÓN METODOLÓGICA EN ESTA PROPUESTA

La amplitud metodológica desarrollada en estos años requiere acotarse para atender meticulosamente a los núcleos más representativos de la formación y la necesaria selección de algunos métodos y técnicas que den rigor a las conclusiones, lo que nos lleva a delimitar la tarea de las tres perspectivas metodológicas desarrolladas de manera complementaria:

A. Autocrítica de los modelos configurados.

B. Análisis de la encuesta y estimación de los cuestionarios contestados.

C. Estudio y análisis del contenido de los grupos de discusión de expertos, al considerar las dimensiones y preguntas centrales del cuestionario.

A. Autocrítica de los modelos configurados

Los modelos elaborados y desarrollados en los posgrados y jornadas de formación continua en marcos locales y comarcales (dada su interrelación pueden tener un sentido muy próximo), se han experimentado a lo largo de los últimos cinco años y han constituido la base de la formación y de la crítica formativa. Estos modelos se han consolidado desde los siguientes componentes o elementos constitutivos, reconocidos como esenciales por los expertos consultados y formadores participantes. Se ha completado su juicio con el autoanálisis de la construcción conceptual realizada en este período.

El modelo emergente se fundamenta en la autonomía y corresponsabilidad del formador en estrecha interdependencia con el ecosistema en el que se forma, toma decisiones y motiva a la mayoría de los participantes para compartir y hacer realidad la mejora integral de la comunidad y la comarca (distrito) en donde se coforma el diálogo continuo.

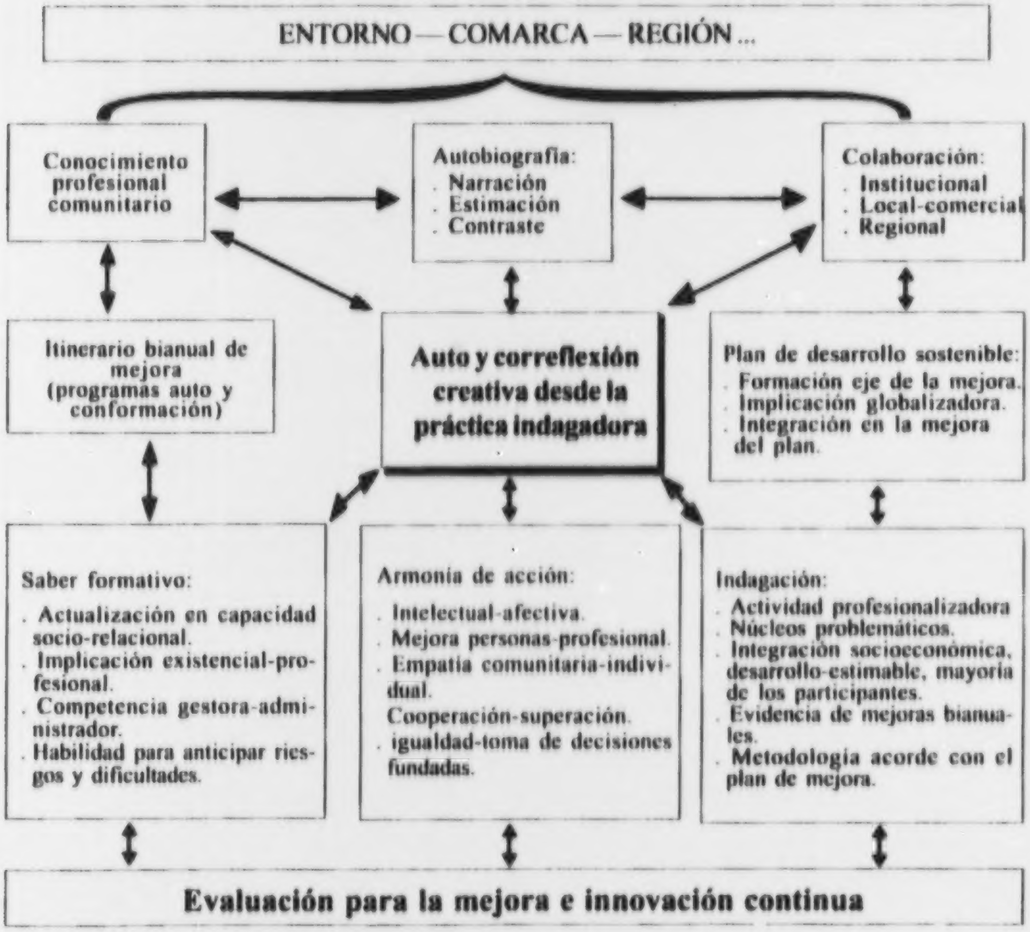
La visión del modelo se ha apoyado en las continuas aportaciones del pensamiento y creencias profundas de los formadores en la tarea realizada y en la apertura programática a otros colegas y concepciones transformadoras, asumiendo la propia biografía formadora en intercambio colaborativo e indagador con los restantes colegas, participantes y responsables de la mejora del entorno y las comunidades.

La razón de la formación y del proceso de coformación radica en la naturaleza de la propia tarea formativa, en su amplitud, complejidad y desafíos exponenciales, dada la gran tensión "glocalizadora", intercultural, de incertidumbre y de tensión entre posmodernidad y recomposición de valores esencialmente humanos, que abogan por una libertad plena con una conciencia abierta a la solidaridad.

El modelo armoniza el autoconocimiento biográfico, el avance creativo y colaborativo entre colegas, la reflexión indagadora desde la práctica y la necesaria abstracción teórica; se profesionaliza en y desde el saber formativo y la adaptación crítica al contexto de formación; incluye el avance personal, institucional, profesional y sociocomunitario.

La síntesis del análisis de contenido de la evolución de las perspectivas formativas aplicadas en los cursos de actualización formativa, se representa en el siguiente esquema:

DESARROLLO HUMANO Y ARMÓNICO DEL FORMADOR/A


ENTORNO — COMARCA — REGIÓN ...
Conocimiento profesional comunitario
Autobiografía:
. Narración
. Estimación
. Contraste
Colaboración:
. Institucional
. Local-comercial
. Regional
Itinerario bianual de mejora (programas auto y conformación)
Auto y correflexión creativa desde la práctica indagadora
Plan de desarrollo sostenible:
. Formación eje de la mejora.
. Implicación globalizadora.
. Integración en la mejora del plan.
Saber formativo:
. Actualización en capacidad socio-relacional.
. Implicación existencial-profesional.
. Competencia gestora-administrador.
. Habilidad para anticipar riesgos y dificultades.
Armonía de acción:
. Intelectual-afectiva.
. Mejora personas-profesional.
. Empatía comunitaria-individual.
Cooperación-superación.
. igualdad-toma de decisiones fundadas.
Indagación:
. Actividad profesionalizadora
. Núcleos problemáticos.
. Integración socioeconómica, desarrollo-estimable, mayoría de los participantes.
. Evidencia de mejoras bianuales.
. Metodología acorde con el plan de mejora.
Evaluación para la mejora e innovación continua

Esta representación selecciona algunas de las principales dimensiones y elementos constitutivos de la perspectiva formativo-contextualizada en la que el formador/a puede encontrar los aspectos, la metodología y la oportunidad de avanzar personal y profesionalmente, sirviendo de línea directriz al conjunto de decisiones que los programas de desarrollo sostenible han de considerar si desean que algunos de los protagonistas más comprometidos puedan avanzar en su desarrollo profesional y cada formador/a aproveche el sentido y las bases para encontrar las soluciones adecuadas a su itinerario de permanente actualización formativa.

B. Análisis de la encuesta y estimación de los cuestionarios contestados

La encuesta nos posibilita conocer las principales concepciones, opiniones y anticipaciones en torno a un hecho planteado o a una solución problemática solicitada. La demanda de tales visiones se solicita con la técnica amplia y anónima del cuestionario, si así lo prefieren los interrogados, que se apoya en un amplio conjunto de preguntas que conforman un gran banco de datos. Las preguntas se plantean a los participantes atendiendo al problema de investigación y en sintonía con el marco teórico en el que comprendemos y situamos los principales hallazgos previos, siendo un referente, pero sin considerarlos una limitación excluyente.

Dejamos preguntas abiertas que sirvan a los participantes de base y de contraste con las propias perspectivas de las que partimos, anticipándonos a nuevas entrevistas, grupos de discusión y análisis de fuentes, que sirvan a todos los integrantes para aprender a conocerse y estimar desde su visión formativa. Los participantes, al ser ya formadores con especial capacitación y suficiente experiencia en formación de personas adultas, nos confirman la importancia del juicio y su posible contraste con los aspectos y opciones de formación que venimos desarrollando.

10.1. Elaboración y descripción del cuestionario

El cuestionario se diseñó en tres fases:

1ª Creación de un conjunto extenso de preguntas que sean adecuadas para conocer el modelo de desarrollo local y singularmente el proceso, perspectivas y modelo de formación de los formadores que lo posibiliten.

2ª Discusión con un grupo de expertos para definir el conjunto de categorías más adecuadas para definir y configurar las dimensiones sustantivas del posible modelo de formación de formadores en el marco local-comarcal (sociocomunitario).

3ª Ajustar y consolidar el cuestionario piloto, que sometimos de nuevo a numerosos expertos individualmente, en equipos de discusión y a los formadores con contrastada experiencia formativa en este ámbito.

La elaboración del cuestionario se realizó atendiendo a las propuestas más asentadas de búsqueda de consistencia y contraste entre numerosos jueces y participantes, e incorporando a un grupo representativo de formadores y colegas, que dispondrían del tiempo necesario para contestarlo y aportar su visión en las numerosas cuestiones abiertas.

10.2. Análisis de los principales resultados

La explicitación de los resultados del cuestionario presentado a un centenar de formadores y expertos elegidos y contactados para el estudio, valoración y respuesta del mismo, nos lleva a ofrecer una presentación sintética de los resultados más destacados, presentando el perfil general de los participantes y aglutinando las respuestas en las diversas dimensiones y hallazgos más importantes. Este proceso se ha completado con el análisis de contenido de las preguntas abiertas que sirven para recoger con mayor fidelidad el propio pensamiento de los formadores ante su realidad y sus retos de formación.

10.3. Análisis descriptivo de los participantes en la investigación

El perfil general de los formadores encuestados y contactados se ha ampliado mediante carta y contacto telefónico, evidencia de que la muestra es representativa del mundo de la formación.

El perfil profesional es el siguiente:

- *Género*: mayoritariamente mujeres (70%).
- *Experiencia profesional en formación*: es superior a tres años en todos los casos. La mayoría supera los 10 años.

- *Lugar de residencia*: en España se ha representado a las diferentes Autonomías, con mayor presencia de Castilla, Galicia y Andalucía. Desde Argentina, Venezuela y México nos han respondido varios expertos al cuestionario y completado el trabajo con sus valiosas aportaciones.

- *Entidad en la que trabajan*: en su mayoría pertenecen a las administraciones públicas, seguidos por entidades dedicadas a la formación.

- *Experiencia en desarrollo comunitario*: El 70% superan los cinco años en actividades de formación ligadas al desarrollo comunitario; de éstos, un 40% con responsabilidad directa en programas de desarrollo comarcal integral.

- *Titulación principal*: Licenciatura, Diplomados y especialización en educación de personas adultas.

10.4. Dimensiones contextuales

A. Percepción de la comunidad

Esta dimensión se define mediante once variables, tal como se recoge en la dimensión B del cuestionario, entre ellas las que mejor caracterizan el entorno de formación de los contactados. Han sido ordenadas en dos bloques: de mayor y de menor puntuación.

Mayor puntuación (3-4)	%
Sociedad tradicional	78
Diferencias económicas	74
Estratificación social	50
Demanda asistencial	50
Abundante desempleo	41
Marginación	40

Menor puntuación (1-2)	%
Abundante desempleo	73
Iniciativa social	72
Marginación	52
Formación permanente	51
Interculturalidad	51
Disfrute del ocio	50

La propuesta pone de manifiesto que la visión que tienen de su comunidad es estratificada, tradicional y con desempleo. Esto significa la necesidad de una mayor atención social a la formación y a su impacto en la mejora de la comunidad. Sin embargo, algunas de las variables demuestran la heterogeneidad de los entornos en los que trabajan los formadores, ya que el desempleo y la marginación han sido valorados de modo diferente en alguna de las localidades, sobre todo en el caso del desempleo que es bajo en algunas y muy elevado en otras.

Hemos de considerar la necesidad de una mayor formación para evolucionar, adaptar y transformar estructuras sociales ancladas, frente a contextos muy evolucionados. Así, la mejora integral dependerá de la mayor atención a las continuas demandas sociales, a la marginación y a la poca atención al emprendizaje, a la iniciativa social y a un mundo plenamente intercultural y abierto.

B. Participación sociocomunitaria

La dimensión anterior se puede ampliar si nos centramos en la estimación del grado de compromiso de la comunidad en la mejora integral de la comarca y en el camino a seguir para superar la indiferencia y la ausencia de compromiso global de la comunidad. Subrayaremos las acciones de colaboración de los formadores en el cambio necesario de la comarca.

El nivel de implicación de los formadores en proyectos globales de transformación es elevado en un 80% y poco relevante en un 20%, ya que no han tenido la oportunidad de consolidarse como líderes y voluntarios en nuevos programas. Sin embargo, las cifras indican que sólo se profesionaliza como formador en el desarrollo local cuando se inserta existencial y profesionalmente en alguno de los programas de desarrollo local, ya que desde ellos se incrementa la toma de conciencia, se logra una mayor satisfacción profesional, se mejora la capacidad de gestión y la potencialidad económica de la zona.

La mayoría de los encuestados valora con la mayor puntuación (4) o con 3 (con un 42%), el papel de los grupos y las asociaciones locales en la mejora compartida de la comarca y las regiones.

C. Concepción del desarrollo comunitario

La información referida a la visión del modelo de desarrollo comunitario, de sus necesidades y objeto, se ha recogido mediante preguntas abiertas; por ello, las hemos sometido a un proceso de reducción progresiva, representatividad y potencialidad transformadora.

Sintetizamos algunas de las abundantes denominaciones y el marco de necesidades y actuación-implicación del formador/a:

- Mejora de la calidad de vida de un grupo social, contemplada desde puntos de vista múltiples y complementarios (laboral, sanitario, formativo, deportivo) y potenciada, trabajada y protagonizada por la propia comunidad en colaboración con las instituciones.
- Un proyecto global que mejora la sociedad.
- La puesta en marcha de programas, proyectos o talleres, fundamentados en la formación de manera que su eficacia suponga la adquisición o mejora de calidad de vida en distintos aspectos de un grupo, pero con proyección y beneficio para toda la sociedad.
- La mejora de todos los programas que posibiliten alcanzar mayores niveles de bienestar de los ciudadanos.
- Actividad de un grupo para la formación y mejora profesional y cultural de sus miembros.
- Implicación de todos los sectores de una comunidad en aras de solucionar todos los problemas que afectan a la comunidad.
- Generación de una cultura capaz de avanzar aprendiendo de sus errores, en la capacidad de autogestión y potenciando el trabajo en equipo.
- Acción coordinada, metódica y sistemática que intenta dar respuesta a las necesidades de una población para elevar el nivel educativo, cultural, económico y social de los diversos sectores de la comunidad.
- Desarrollo de las personas en el contexto en que se desenvuelven, conociendo, colaborando y compartiendo los recursos de que se dispone.
- Desarrollo personal dentro de una comunidad en la que se convive como miembro y se aporta la singularidad personal en beneficio del desarrollo físico y social de la comunidad.
- Conjunto de actuaciones encaminadas a producir un cambio en las conductas sociales de las personas, produciendo la mayor participación en el contexto y la implicación de las personas en su núcleo de relaciones.

Esta selección de definiciones coinciden en la perspectiva humanista, participativa y de toma de conciencia para encontrar el equilibrio entre la óptima formación, el desarrollo medio ambiental sostenido y la potenciación de la comunidad en su globalidad existencial y socioprofesional.

El desarrollo sostenible se apoya en el cuidado y uso racional de los recursos disponibles; pero necesita de la colaboración permanente del mayor número de personas y de la creación de una cultura y clima realmente participativo y corresponsable, procurando una interrelación y acercamiento en el diálogo compartido y en la búsqueda del mejor conjunto de objetivos estratégicos y concepciones que involucren a la comarca y a la mayoría de los responsables de la comunidad, en un marco de tolerancia y avance continuo desde la identidad para encontrar las soluciones más adecuadas en la comunidad.

D. La actuación del formador/a en el desarrollo comunitario: autoanálisis de la experiencia y perfil formativo-transformador

Los encuestados, en sus respuestas sobre la acción profesional y transformadora del formador han sido divididas en dos bloques: la actuación del formador y experiencia de formación y el perfil formativo-transformador del formador.

D.1. Actuación del formador y experiencia de formación

El formador ha de constituirse en uno de los principales protagonistas e impulsores del desarrollo comunitario, creador de cultura participativa e indagador de los proyectos-programas más pertinentes para hacer posible la mayor colaboración de la comunidad y su implicación profunda en la mejora integral de la comarca y la región. Entre los indicadores recogidos en las encuestas tenemos los siguientes:

- Mayor grado posible de compromiso, colaboración y desempeño profesional.
- Generador de procesos de cambio e impulsor de investigación al servicio del desarrollo comunitario.
- Fomentar el asociacionismo y el desarrollo integral sostenible.
- Coordinador institucional, asistencia técnica, impulsor de climas de colaboración y empatía.

- Conocimiento previo de las demandas de empleo, las iniciativas y expectativas de las personas para mejorar las opciones sociolaborales.
- Liderazgo de colaboración, apoyo y estímulo de la participación, seleccionando prioridades y optimizando el uso de los recursos.
- Cambio de actitudes, mayor iniciativa personal, mejora de las relaciones sociales e impulso del clima de transformación integral.

La selección de opiniones y aportaciones de los formadores/as pone de manifiesto un papel ambicioso para cualquier responsable del desarrollo sostenible. Reconsidera y otorga un papel de gran compromiso para el formador/a, sin valorar suficientemente las limitaciones y problemas complejos que en cada comunidad tienen lugar.

La asunción de estas amplias tareas requiere una experiencia y perfil formativo-didáctico acorde con ellas. Si extraemos las principales aportaciones acerca de la experiencia y del sistema conceptual-metodológico de las respuestas de los entrevistados, hemos de expresar:

- Desarrollo municipal, con proyección formativa en amplias zonas (2 000 a 3 000 personas).
- Talleres de formación ocupacional, cofinanciados por el FSE.
- Programas de Educación Compensatoria.
- Programas de iniciativas comunitarias. Programa MAREP.
- Proyecto de Área de Formación Cultural en Municipios.
- Programa de atención y actualización de cuadros y coordinadores de PYME.
- Programa de creación de cooperativas agrarias.
- Programa de prevención de consumo de drogas.
- Programas de reinserción sociolaboral (CEOE y sindicatos).
- Programas para la atención a comunidades marginadas, etcétera.

Los programas en los que participan los formadores/as evidencian una línea común, la cofinanciación de Fondos Estructurales y Locales y el nuevo auge de iniciativas no gubernamentales (ONG) y de asociaciones y ayuntamientos ligados al desarrollo local, tales como los programas Soria, XXI, que son un intento de adaptación y potenciación de las comunidades desde la colaboración de autoridades, responsables de empresas, líderes sindicales y personal de base, que buscan una nueva manera de aprender a valorar su medio, desarrollarlo y mejorarlo integralmente.

De estas experiencias, lo más destacado por los formadores/as ha sido: la colaboración, la mejora profesional, la proyección real vivida con jóvenes y personas adultas, el avance profesional y el mejor conocimiento de la proyección y compromiso de esta modalidad coformadora e indagadora. Ante los conflictos y situaciones bajas, se aprende a aprender al integrar la reflexión y plantear los problemas como una realidad de intercambio y de búsqueda plenamente sociocomunitaria y no sólo personal.

D.2. El perfil formativo-transformador del formador/a

Ante la amplitud y complejidad de los programas para la transformación de la comunidad, el formador necesita comprender la amplitud de su trabajo y actuar en consecuencia, conociéndose y ampliando permanentemente su capacidad formativa.

La acción del formador se define por los encuestados como: de diálogo, abierta, cercana, implicada en los saberes culturales y comunitarios, con gran proyección de futuro, pero viviendo y potenciando acciones de colaboración, adaptación al grupo y búsqueda-inquietud permanente por aprender a aprender y configurarse en el profesional más creativo y coindagador que seamos capaces de alcanzar.

Así se han formulado numerosos atributos y aspectos didácticos que el formador ha de lograr y compartir desde el autoanálisis de su experiencia formativa:

- Metódico y organizado, sensible y cercano a las demás personas, afable y estimulador de empatía, con humor y dominio de estrategias de comunicación, etcétera.
- Garante de una cultura de mejora y actualización en los puestos de trabajo, en la comunidad y en el aprender a ser.
- Creador de un estilo de aceptación de lo más valioso de la historia cultural y abierto a la transformación razonada y de calidad.
- Su experiencia ha de incorporar nuevas capacidades y vivencias que nos apoyen la visión crítico-mejorada de la comunidad.

- La experiencia equilibra el excesivo idealismo y el protagonismo miope, dando continuas oportunidades al avance personal y en equipo.

La formación del formador/a se ha de centrar en la experiencia vivida, y desde ella, mediante la narrativa autobiográfica, emerger su estilo indagador y docente para asumir crítica y vivencialmente el estilo formativo más adecuado y, con su base, apoyar el modelo y el itinerario de mejora continua en el que desee situarse.

E. La formación en el marco institucional

Las dimensiones anteriores, por su tipología, son abiertas y requieren una interpretación más interrelacionada. Entre las variables contextuales se encuentran la colaboración de las instituciones en el desarrollo comunitario y en la asignación de recursos a los programas. Los resultados de la encuesta indican lo siguiente:

- La variable más valorada es la que asigna a la Administración Local más del 50% de la mayor puntuación (4) y el 25% la califica con un 3, siendo ésta la que ha dedicado mayores medios financieros a los programas de desarrollo comunitario.
- La aportación de empresas colaboradoras se estima en segundo lugar; 33% la califica con un 4 y 50% con un 3.
- La siguen la responsabilidad de la Administración Comarcal, la colaboración de las ONG y las aportaciones individuales.

Las administraciones aportan la mayoría de los recursos que se dedican a la formación, completados con los de las organizaciones empresariales y apoyos financieros a la actualización profesional. Estos recursos se ajustan cada año a las necesidades y se aumenta la corresponsabilidad de los interesados.

F. Modelo de formación del formador/a para el desarrollo comunitario

Esta categoría ha sido cuestionada desde un gran número de aspectos constitutivos de la formación. La subdividimos en tres grandes componentes: Necesidades de formación, Modalidades de formación, y Núcleos y competencias de formación para el desarrollo comunitario, ampliados con:

- Otras propuestas de formación.
- Aspectos prioritarios para incluirse en el desarrollo comunitario (prácticas de formación).
- Instituciones de capacitación del formador/a.
- Otras consideraciones.

El análisis de los datos lo realizaremos atendiendo a la descripción de los rasgos en porcentajes, interpretándolos en su contexto, valorándolos y procurando crear nuevas ideas para diseñarlas, aplicarlas y contrastarlas con la base teórica y los hallazgos de los grupos de discusión, ya que este es el objeto central de nuestra investigación.

Necesidades de formación

Los aspectos más valorados por los encuestados para atender la formación de los formadores ha tenido el siguiente orden en una escala de 1 a 4 (donde el 4 representa la mayor valoración y el 1 la menor):

	4	3	2	1
Programas de mejora y aplicación de los resultados en la innovación de la práctica	53%	38%		5%
Investigación en su actuación	45%	38%		
Métodos de desarrollo e indagación	42%	50%		
Estrategias	40%	43%		
Participación	45%	18%		
Interdisciplinariedad	35%	43%		
Coherencia con el modelo de desarrollo comunitario	35%	45%		
Colaboración	35%	39%		
Metodología fundamentada	28%	39%		
Indagación	20%	60%		
Tipos de actividades			48%	
Interculturalidad			45%	
Participación			42%	

Hemos de resaltar que la puntuación 1 (menos valorado) sólo se anota en un 5% máximo en cuatro de los aspectos señalados.

Una interpretación más próxima a los datos evidencia que la preparación del formador ha de centrarse en el diseño de programas y en la fundamentación de la metodología didáctica e indagadora-investigadora más adecuada para fundamentar el programa, aplicarlo e innovar continuamente, dado que son la previsión y anticipación del futuro algunos de los aspectos más destacados.

Paradójicamente sorprende que el diseño de actividades y la interculturalidad hayan obtenido los valores más bajos, dada la urgencia de plantear acciones más decididas ante la necesaria incorporación de nuevas comunidades de personas de otros países en el marco comarcal y que cada vez es más necesario diseñar los programas de formación teniendo en cuenta la calidad de las actividades a realizar para lograr una formación que contribuya a un desarrollo plenamente sostenible y de mejora integral-creadora de la comunidad.

El análisis de las siguientes dimensiones nos demanda una interrelación globalizada y el estudio en complejidad, atendiendo al marco teórico, a los programas realizados y a los cambios imprescindibles.

Modalidades de formación inicial y su adaptación a la permanente

Este apartado se caracteriza porque en la valoración inferior (1) no se supera el 15% y en la superior (4) el 46%.

El orden de modalidades más estimadas por acumulación de los valores superiores e inferiores son:

	4	3	2	1
Proyectos de desarrollo comunitario	45%	50%		
Procesos de mejora compartidos	42%	53%		
Proyectos de innovación en el centro y comunidad	40%	45%		
Cursos de especialización	35%	45%		
Cursos específicos cortos	25%	29%		
Licenciatura	20%	45%		
Seminarios de formación	10%	45%	45%	
Diplomados			35%	15%
Cursos bianuales intensos			54%	10%
Autoformación			50%	10%

La interpretación de estos datos confirma lo que se mostró en la anterior dimensión: que los "proyectos de desarrollo e innovación" son los aspectos más necesitados de formación y ha de ser esta forma de trabajo docente la que mejor prepare al propio formador.

La coherencia entre el objeto y la modalidad es total. No obstante la modalidad autoformativa y la capacitación bianual intensa, se habían configurado en trabajos anteriores de gran pertinencia para la formación de formadores (Medina y Domínguez, 1991). Lo que nos lleva a un estudio más pormenorizado y de estimación de los posgrados, que es digna de considerarse al tratarse de la formación inicial.

Núcleos y competencias de formación

La enumeración de los aspectos más representativos de la formación de formadores obtiene las siguientes puntuaciones, presentadas ordenadamente de mayor a menor:

	4	3	2	1
Conocimiento de la comunidad	73%	27%		
Atención a la diversidad	66%	32%		
Profesionalidad	54%	36%		
Diagnóstico de necesidades, expectativas, intereses…	53%	34%		
Habilidad de organización	50%	25%		
Estrategias de enseñanza-aprendizaje	47%	44%		
Diseño de actuaciones	43%	46%		
Capacidad de programación	35%	56%		
Competencia para la aplicación de propuestas	35%	46%		
Experiencias más destacadas	33%	62%		
Competencia para la evaluación	33%	50%		
Facultad de elaboración de recursos y materiales	28%	50%		
Información administrativa	6%	50%	32%	12%
Teoría de la formación	68%		28%	4%
Contenidos académicos relevantes	2%	70%	24%	4%

Los aspectos relevantes como "potencial de desarrollo y aplicación de modelos de formación" y "cualidad del diseño y aplicación de estrategias", alcanzan en la puntuación 3 un 72% y en la 4 un 12% y 6%, respectivamente.

Los aspectos más valorados para la mejor capacitación institucional, personal y comunitaria de los formadores son los ligados al diseño y desarrollo de programas que transformen la situación actual de las comarcas y las regiones en espacios comprometidos y de desarrollo sostenible.

Se ha solicitado la colaboración de los formadores/as para desarrollar el modelo de formación; las respuestas son las siguientes:

- Se subraya la integración y plena continuidad entre la formación inicial y la permanente.
- Empleo de grupos heterogéneos, que permitan compartir las experiencias de formación y el análisis colaborador de la práctica.
- Posesión de una titulación básica y posterior de posgrado de especialización.

¿Cómo se implica el formador/a en el desarrollo comunitario y qué aspectos son prioritarios para llegar a ser un formador/a con calidad? Entre las numerosas respuestas obtenidas en las encuestas sintetizamos las siguientes:

- Sensibilidad ante los problemas y necesidades sociales.
- Compromiso con la mejora de la comunidad.
- Talante abierto, cordial y flexible a los cambios.
- Capacidad de liderazgo y comunicación.
- Autocrítica personal e institucional.
- Contextualización e inserción en la comunidad.
- Intencionalidad transformadora y autoconocimiento de sus cualidades.
- Opción existencial y profesional clara, que lleve a una visión comprometida con la comunidad.
- Madurez formativa, crecimiento personal y relaciones adecuadas con los demás.
- Ser gestor de proyectos, abierto a las nuevas culturas.
- Capacidad de cooperación con representantes locales y la administración en general.

De las numerosas reflexiones, destaca el sentido de compromiso, la creencia profunda en el desarrollo sostenible, en la formación, y en la capacidad para diseñar programas adaptados a las necesidades de las comarcas y regiones.

La formación, en su dimensión práctica, es básica para el formador/a y ha de realizarse en contacto directo e interactivo con alguno de los programas de desarrollo comunitario, que supongan una gran aportación y contraste de la teoría existente, estimando su naturaleza y dando sentido a los numerosos procesos seguidos (Medina, 2000).

Los encuestados y los expertos invitados a participar en la investigación han valorado muy positivamente la formación práctica del formador/a, integrada en su opción profesionalizadora. Además, tanto en la formación inicial como en la especialización, han de plantearse todas las fases: observación, inmersión, autonomía y responsabilización plena.

El período de formación ha de ser de intensa reflexión y análisis de la realidad para que posibilite debates profesionales en equipo y evidencie el impacto concreto que tal actividad tiene en la mejora del sistema y de las comunidades.

Entre las frases más representativas de los encuestados que han respondido señalamos:

- Sí, como una implicación de hecho, en un proyecto en marcha.
- Una verificación por parte del formando, de su nivel de capacitación y como un aprendizaje de su investigación-acción.
- Participación real de los formandos en acontecimientos reales, viviéndolos como profesionales.
- Respeto a las propuestas de formación ofrecidas explícitamente por el practicante.
- Una vivencia y experiencia concreta, real y bien estructurada que capacite profundamente.
- Plena interdependencia con la formación teórica.
- Valorar y elegir con garantía el tutor y el sistema organizativo de prácticas.

El saber práctico es esencial a la formación. Se constituye en un aspecto fundamental para los formadores y un reto para las instituciones y los programas de desarrollo comunitario.

Las instituciones, que por propia naturaleza mejor contribuyen a la capacitación de los formadores, son, a juicio casi unánime de los encuestados, la universidad y las instituciones que trabajan para formar formadores (fundaciones, sindicatos, instituciones de desarrollo sociocomunitario, etc.).

La formación del formador/a es una tarea tan compleja como "ilusionadora", que supone el gran reto de la nueva y continua especialización de los profesionales que participen en el desarrollo sociocomunitario y la mejora permanente de las comarcas y regiones.

11. EL CONTRASTE Y COMPLEMENTARIEDAD ENTRE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO, LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN Y EL AUTOANÁLISIS DE LOS MODELOS ELABORADOS

Los puntos esenciales de contraste que hemos destacado son:

- Programas de formación para el desarrollo sostenible (modelo).
- El modelo de formación del formador/a.
- Necesidades de formación.
- Modalidades de formación inicial y permanente.
- Núcleos de la formación.

El programa de formación ha sido considerado, la base para lograr el desarrollo sostenible en el que debe incluirse el mayor número de participantes y al formador/a como protagonista.

El programa de formación impulsa el desarrollo comunitario cuando, los participantes se benefician del formador y, al formular las intencionalidades, se eligen las más pertinentes y coherentes con un nuevo modelo de desarrollo, el que ha sido considerado como el ecosistema integral y de mejora continua que armoniza el ritmo de innovación y el conjunto de aspectos razonables que se habrán de realizar y actualizar. Es evidente la congruencia entre el debate y clarificación permanente del proceso integral de mejora y del ajuste armónico del conjunto de componentes, entre los cuales destaca la atención a la singularidad de cada comarca y a la interrelación de las mismas en el marco regional y europeo.

El problema central de esta investigación lo constituye la aportación del modelo, elementos y su interrelación para capacitar al formador de formadores. La aportación del marco teórico-práctico consolidado evidencia que la formación es una actividad connatural al formador/a y que su desarrollo profesional es el proceso de adecuación y transformación permanente del conjunto de acciones reflexivas y compartidas desde las que se actualiza. Un formador/a que desea mejorar el medio, debe ser parte del programa sociocomunitario y, desde él, configurar su proceso de auto y coformación.

Las coincidencias entre los resultados del cuestionario, los grupos de discusión y el autoanálisis de la formación realizada confirman lo siguiente:

Las necesidades y problemas de los participantes que constituyen la razón de ser del programa de formación. La formación del formador ha de centrarse en el diagnóstico de las necesidades, en el conocimiento de sus propias debilidades y en la búsqueda de la perspectiva y metodología más adecuada a su estilo formativo. Esta exigencia se logra mediante la narración de la autobiografía formativa y el contraste entre las diversas aportaciones de los colegas, completada con las consideraciones a la tarea formadora de los formandos.

La evolución de los cursos de posgrado y el avance teórico evidencia que la necesidad prioritaria de los formadores radica en la calidad del programa de formación sociocomunitaria y en el papel esperado del formador/a por la comunidad. Se afirma en los grupos de discusión que las exigencias de formación están ligadas a las demandas situacionales de cada comunidad, comarca y contexto y que su solución dependerá del nivel de compromiso de cada formando. La respuesta al cuestionario confirma que entre las principales necesidades se encuentra el conocimiento situacional de las expectativas de los participantes, la metodología de investigación y la indagación creadora de conocimiento desde la práctica, junto a las estrategias docentes y la generación de una cultura de colaboración.

Este amplio marco de aportaciones evidencia que la necesidad formativa por excelencia es la apertura y el convencimiento de la complejidad de la tarea que precisa un continuo avance, actualización y capacidad de liderazgo-relacional.

Las modalidades de formación. Especialmente en la formación inicial, las más destacadas en este contraste son: la autoformación y la formación colaborativa, desde la autobiografía y la narrativa cobiográfica y participativa, consolidada en las investigaciones anteriores, junto a la emergencia del propio papel del formador/a en su actualización profesional que entraña la implicación reflexiva en programas de desarrollo comunitario, proyectos innovadores en la institución y los cursos de especialización, que han sido confirmados en los grupos de discusión, uno de los cuales ha añadido el matiz transformador del conocimiento profesional y el nivel de identidad con los procesos de formación seguidos.

Los núcleos o componentes sustanciales de la formación. Son los aspectos concretos en los que ha de actualizarse y avanzar seriamente el formador/a.

Los procesos de especialización y posgrados seguidos se basan en tres aspectos esenciales: la conceptualización contextualizada y fundamentada de la formación de personas adultas, la acción formativa directa con algún grupo a modo de construcción del conocimiento práctico y transformador y el diseño-aplicación-evaluación e innovación de programas de desarrollo comunitario. Estas propuestas, eje de la práctica formativa en numerosos posgrados, ha sido ampliada con algunas de las aportaciones del cuestionario al proponer como aspecto más determinante "el conocimiento de la comunidad, el diagnóstico de expectativas y necesidades de los participantes, la atención a la diversidad y la profesionalidad". Estos aspectos también se han debatido en los grupos de discusión, donde se ha resaltado la responsabilidad y capacitación del formador como gestor, creador y principal protagonista del proceso formativo y de cambio en la comarca-región, compartiendo esta visión con el resto de docentes interesados y proponer mejoras justificadas para el medio, en su orientación al desarrollo sostenible, la comunidad y la región.

El dominio del modelo didáctico y su aplicación formativa ha sido considerado otro núcleo esencial de los elementos de capacitación del formador, se considera el principal artífice de su propia actualización profesional y de la asunción de responsabilidades en el marco comunitario.

La formación del formador se evidencia como una actividad poliforme que ha de estar en consonancia con la amplitud de tareas y la permanente adaptación a los cambios y a los procesos de mejora formativa y social. La actividad formadora es la principal tarea del formador/a, tanto de los formandos con los que trabaja, como de sí mismo como profesional comprometido en la adecuación continua de su actuación a las cambiantes, inciertas y retadoras situaciones de cada participante y de las comunidades semirurales-comarcales y urbanas-urbanícolas en permanente evolución.

El saber sociogeográfico y antropológico, junto al político-económico, aportan al saber formativo referentes imprescindibles, mediante los cuales anticipar las cambiantes necesidades y expectativas sociolaborales, empresariales y de múltiples servicios comunitarios, que requieren enfoques holísticos e interdisciplinares, desde los que se reconsidere el sentido y proyección del hacer comunitario y de nuevos profesionales con capacitación integral e integradora en multicontextos inter y pluriculturales, cada vez más necesitados de la metáfora "sociedad que aprende, sociedad que educa" (Guanajuato, 2000), que ha sido un ejemplo de movilización de múltiples administraciones, instituciones, docentes, formadores, padres-madres, jóvenes, estudiantes, expertos, etcétera.

La multidimensionalidad de la formación requiere de la aportación de diversas perspectivas, enfoques y métodos que trabajen la formación en su cambiante significado y que den nuevas razones del camino y la pertinencia de una formación global y abierta a lo largo de la "vida profesional".

12. AUTOCRÍTICA AL TRABAJO REALIZADO

La crítica al informe presentado nos reclama un esfuerzo más fecundo en la perspectiva metodológica, en los hallazgos y, sobre todo, en el diseño y aplicación evaluativa-formativa de los programas; un trabajo más intenso desde la auto y cobiografía de los formadores y formandos, que incluya algún estudio de caso con mayor intensidad, ligado a las Jornadas ya realizadas y a las próximas en el marco comarcal, en las que se dé a los propios formadores la voz de la crítica y la superación permanente, para que sean conscientes de la transcendencia de su trabajo.

La revisión de la literatura se ha basado en los abundantes estudios e investigaciones anteriores, tanto en España, como en el Coloquio de Estrasburgo (1998) y los procesos reales de coformación mantenidos intensamente en Bolivia y México (primavera, 2000), pero aún necesitados de un nivel más fecundo de estudio que esperamos realizar en las futuras memorias de investigación en Bolivia, México y España.

La elaboración del cuestionario que presentamos se ha realizado minuciosamente con la colaboración de más de 15 jueces expertos, formadores/as con dilatada experiencia y algunos formandos. No obstante, ha de mejorarse la complementariedad entre las preguntas cerradas y abiertas.

Se han enviado cerca de 300 cuestionarios al interior de España y más de un centenar a "expertos seleccionados por su relación con la temática" en varios países de Sudamérica. Esperamos continuar ampliando las aportaciones a medida que se vayan recibiendo nuevos cuestionarios; incrementar los grupos de discusión y profundizar más en algunas de las entrevistas realizadas.

El contraste realizado ha sido suscinto, a pesar de la gran profusión de datos en las cintas grabadas, de las reincidentes reuniones de los tres grupos de discusión de expertos (realizados en Madrid, Orense y San Antonio de Táchira), que nos han dado una amplia visión del sentido transformador del diálogo y de la pertinencia de la heterogeneidad y gran dominio del campo de discusión.

El contraste con los modelos y procesos de formación más asentados en el último quinquenio en España y varios países iberoamericanos ha sido muy sintético. Se pudieron aportar los programas y las bases de formación anteriores. Un estudio más extenso se presentó en Frankfurt (1997) y Lubjana (1998).

El autoanálisis nos ofrece algunas vías de superación de estas limitaciones, que nos aseguran que el informe futuro de investigación puede ser más extenso y clarificador, superando las limitaciones de este documento, a la vez que nos deja la tarea de aplicar el modelo de estudio etnográfico de trabajos anteriores (Autobiografia, 1996) y nos ofrece la visión de una cultura colaborativa para ampliar el papel creativo de los procesos y proyectos de cambio.

13. CONCLUSIONES ABIERTAS A LA FORMACIÓN CONTINUA DEL FORMADOR

- El desarrollo comunitario requiere la formación generalizada y compartida de la mayoría de sus participantes, para impulsar un clima y cultura de colaboración.
- La base concreta y fundamentada para impulsar modelos de desarrollo sostenible es el diseño y aplicación de programas adaptados a las expectativas, intereses y desafios sociolaborales de las personas de la comarca y la región.
- El diseño y desarrollo de programas ha de integrarse en los proyectos institucionales de las escuelas de la comarca y distritos, proporcionando un clima de colaboración y desarrollo integral.
- El profesorado, comprometido con el reto del desarrollo sostenible de su comarca, necesita comprender esta complejidad y su carácter holístico

e interdisciplinar y actualizarse en esta línea en interrelación con los formadores/as.

- El profesional que se compromete y colabora en el diseño y aplicación de un programa de desarrollo comunitario para la mejora integral de una comarca, necesita una formación continua ligada a la práctica y a los problemas concretos que vive y afronta esa comunidad, especialmente generar desde la indagación en la práctica el proceso de continuidad y desarrollo formativo permanente.

- Las principales necesidades de formación de los formadores detectadas son:

. Conocimiento profundo de la cultura y necesidades sociocomunitarias.

. Integración de la investigación en el diseño de programas formativos.

. Elaboración de proyectos de innovación para el desarrollo integral.

. Conocimiento y aplicación de las estrategias didácticas más pertinentes a la formación de los participantes en una comarca.

- Las modalidades de formación serían:

. Implicación en los programas y proyectos de desarrollo comunitario.

. Cursos específicos, ligados a las necesidades de formación singular.

. Acciones de integración docente e investigadora (proyectos de innovación formativa).

- Núcleos sustantivos de la formación de formadores:

. Metodología de indagación e investigación.

. Interdisciplinariedad y visión holística de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

. Sistema metodológico de enseñanza.

. Armonización entre metodología docente e indagadora.

- La formación permanente del formador/a ha de ligarse a la reflexión coformativa de los participantes, quienes colaborarán en la actualización de los formadores y configurarán un estilo de formar más abierto, creativo y tolerante, implicándolos colegiadamente en continuos procesos de mejora y de desarrollo comunitario, acordes con el modelo de desarrollo sostenible.

14. PROPUESTAS DE MEJORA

La investigación realizada subraya el proceso irreversible de desarrollo de las comunidades en sus ecosistemas naturales, y en consecuencia, se requiere un modelo de formador/a que atento al reto de la globalización y del impacto tecnológico, recupere el sentido prioritario de los entornos, las comunidades y la identidad cultural-intercultural como la fundamental perspectiva de una investigación sensible a los problemas singulares de los ámbitos locales, planteados desde una perspectiva humanista y abierta a la complejidad transformadora.

La formación es entendida como la actividad más representativa y sustantiva para promover el desarrollo sostenible y ampliar el sentido de la labor social de la comunidad. Este esfuerzo de vivenciación intercultural y abierto a los cambios requiere una cultura formativa que sea adecuada a las mismas y adopte las decisiones más innovadoras.

Los dos supuestos anteriores, el modelo de desarrollo sostenible y la formación como base cultural y creadora para la mejora continua, precisan de responsables que coordinen, orienten y aseguren los procesos de cambio y diseñen programas específicos para la mejora integral de las personas, comarcas y regiones. Se reconoce que la especialización de este formador/a es irrenunciable y dependerá de su implicación, compromiso y profesionalización en las previsibles mejoras que lleve a cabo en colaboración con otras personas y, especialmente, la comunidad en su conjunto.

El desarrollo profesional continuado es imprescindible para el formador y esta capacitación intelectual, emocional y rigurosamente promotora del saber y hacer sociocomunitario, ha de plantearse como búsqueda permanente y de plena integración en los problemas de los participantes y de los proyectos de las administraciones, respondiendo a los procesos de mejora de la comarca y la región.

El formador/a para la promoción del desarrollo comunitario requiere una nueva visión de sí mismo, de su relación con los demás participantes y de la anticipación fundamentada de las decisiones para atender a las realidades transformadoras que deban cambiarse.

La formación del formador/a se integra en el diseño y aplicación del programa formativo de la comunidad y participa creadora y fecundamente del mismo, atendiendo a la correflexión que proyecta en cada práctica como microproyecto de indagación personal y colaborativa.

La práctica es incompleta para mejorar la perspectiva formativa y avanzar en el sentido transformador de las comarcas y las regiones; ha de ampliarse con una fundamentación teórica que posibilite la visión universal e interrelacional de los múltiples componentes del desarrollo donde el conjunto de vivencias y concreciones sociocomunitarias son la base de la planificación de nuevas acciones que servirán a todos los implicados para aprender a compartir, superarse y orientar su esfuerzo en el respeto de la autonomía de las personas, especialmente de los propios formadores como los coprotagonistas más directos de la innovación y mejora de la vida comarcal y regional.

La indagación sistemática y la mejora creadora permitirá al formador armonizar y ampliar sus opciones frente a la complejidad del desarrollo y los vertiginosos cambios tecnológicos que requieren un nuevo repertorio de competencias, capacidades y actitudes adaptadas a los desafíos y modos diversos de entender la realidad sociocomunitaria.

BIBLIOGRAFÍA

CHERRY HOLMES, C. (1993), "Reading Research", en: J. Curriculum Studies, 25 (1), pp. 1-32.

DE LA TORRE, S. (1999), *Estrategias de enseñanza-aprendizaje: el sentipensar*. Congreso Internacional de Formación del Profesorado. Rosario, 2-4 agosto.

DELORS, J. (1993), *¿Qué educación para el siglo XXI?*, Fuentes de UNESCO núm. 52, noviembre, p. 7.

DOMÍNGUEZ, G. y Amador, L. (1994), *La elaboración de una oferta formativa en la educación de adultos*, en: L. Amador (coord.), Educación permanente de adultos, Sevilla, UNED, pp. 41-88.

GENTO, S. (1994), *La participación en los centros educativos*, Madrid, Santillana.

GIROUX, H. (1994), *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Madrid, Siglo XXI.

HUBER, G. (1991), *Análisis de las teorías implícitas sobre la evaluación de los profesores*. Ponencia al III Simposium del Pensamiento del Profesor (fotocopias).

BEST COPY AVAILABLE

HUBER, G. (1993), *Teacher's implicit role theories and implementation of cooperative learning in their classroom*. Paper for "Teacher thinking and implementation of cooperative learning in their classroom". 5ª Conference of the European Association (EARLY), Aix-en-Provence, septembre.

JACKSON, P.W. (1992), *Handbook of research on curriculum*, New York, MacMillan.

MARCELO, C. (1994), *La formación del profesorado para el cambio*, Barcelona, PPU.

MEDINA, A. (1991, coord.), *Teoría y metodología de la evaluación*, Madrid, Cincel.

——. (1993), "La formación del profesorado en el diseño, desarrollo y aplicación del curriculum", en: Pérez (Coord.) *Reforma y profesionalización docente*, Gijón, C.A., UNED pp. 17-48.

——. (1994), "La formación continua del profesorado desde una perspectiva colaborativa", en: *Revista de Innovación Educativa* (3), pp. 59-78.

——. (1996), *Formación de educadores de personas adultas* (I, II y III), Madrid, UNED.

——. (1996), "La autobiografía. Modalidad de formación del profesorado: Posibilidades y limitaciones", en: López-Barajas, E. (1996), *Historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*, Madrid, UNED.

——. (1997), *Diseño y desarrollo curricular para la formación de personas adultas*, Madrid, UNED.

——. (1999), *Formación del formador para la creación de una nueva cultura en los entornos comarcales*, Talavera de la Reina, Ed.

——. *(1998*, coord.), *Diseño de programas para el desarrollo de una comarca*, Jaén, Cámara de Comercio.

——. (2000, coord.), *La formación práctica de los estudiantes de educación: El caso de la UNED* (en prensa).

——. (2000, coord.), *Educación y Empleo* (en prensa).

——· (2000, coord.), *Formación práctica de los licenciados en Educación* (en prensa).

——· MEDINA, A. y Domínguez, M.C. (1989), *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*, Madrid, Cincel.

——· (1991), *El empleo del ordenador en la enseñanza*, Madrid, Cincel.

——· (1998), Un modéle de formateur de personnes adultes. Ponencia. Colloque International de Strasbourg: Formation des adultes entre utopies et pragmatismes, pp. 22-24.

——· (1998), *Enseñanza y currículum para la formación de personas adultas*, Madrid, EDIPE.

——· (1999), "Formación del profesorado ante el reto intercultural", en: *Revista Educación* XXI (1).

MEDINA, A. y Hernández, M.J. (2000, coords.), Ensayo para el desarrollo integral de la provincia de Jaén. Presentado al Premio de la Caja General de Granada (inédito).

RODRÍGUEZ Diéguez, J.L. (1993), "Estrategias de enseñanza y aprendizaje", en: Sevillano, M.L. y Martín, F. (Coords.), *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*, Madrid, UNED, pp. 7-106.

ZEICHNER, K. y Liston, D.P. (1991), *Teacher Education and Social conditions of schooling*, New York, Rowdledge.

Valoración de los resultados del proyecto: "Mujeres Indígenas ante la Educación y el Cambio Sociocultural": La experiencia de Huautla de Jiménez, Oaxaca

Luis Arturo Ávila Meléndez[1]

El objetivo de este escrito es hacer algunas acotaciones que permitan valorar el estado y los efectos de un proyecto de alfabetización de mujeres adultas mazatecas en Huautla de Jiménez, Oaxaca.[2] Para esto, retomaré las observaciones generales hechas por diversos autores en torno a la realización de proyectos educativos comunitarios, cuya característica fundamental es la participación de la comunidad organizada que orienta los objetivos del proyecto educativo, al insertarlo en un proyecto de desarrollo integral (Knight, 1998; López 1998; López Mateos, 1996). No obstante la inexistencia de una organización regional que plantee un proyecto de desarrollo comunitario claramente definido, la experiencia de las mujeres de Huautla puede evaluarse en tanto que ha sido un fenómeno catalizador del proceso organizativo de las comunidades, sin olvidar que uno de los ejes que orientan la investigación del proyecto es la cuestión de género.

INTRODUCCIÓN

La primera etapa del proyecto inició en 1994, motivada por una solicitud de organizaciones productivas regionales (de café y ganado caprino), en la región triqui y

---

[1] *El autor es Maestro en Antropologia Social por el Colegio de Michoacán, A.C., México*
Correo Electrónico: laavilam@colmich.edu.mx

[2] *Los responsables del proyecto fueron el Dr. P. Lewin y el Mtro. H. Muñoz adscritos al INAH-Oaxaca y a la UAM-Iztapalapa respectivamente. Yo colaboré con el trabajo de campo en 1998 y 1999 en Huautla de Jiménez, Oaxaca, uno de los municipios incluidos en el proyecto.*

BEST COPY AVAILABLE

mazateca. Por un breve tiempo participaron, además del Centro INAH-Oaxaca responsable del proyecto y el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia en el estado de Oaxaca. Brevemente mencionaré que las labores principales en esta fase fueron el diagnóstico preliminar en las zonas y arrancar un programa operativo (elaboración de materiales, primera capacitación de promotoras, acondicionamiento de los espacios de reunión, etc.). Durante algunos meses se contó con un apoyo alimenticio que, aunado a un mayor compromiso de las organizaciones productivas, estimulaban la asistencia de las mujeres (Lewin y Muñoz, 1995). Una vez que desapareció este apoyo, y disminuyó en algunas comunidades la convocatoria de las organizaciones productivas, se redujo la cobertura del proyecto. A pesar de esto, o mejor dicho gracias a esto, en aquellos lugares donde se mantuvieron los grupos, las mujeres hicieron suyos, en un mayor grado, los espacios y las actividades generados por el proyecto.

A pesar de que el proyecto ha concluido formalmente, la labor desarrollada por las promotoras y grupos de mujeres a lo largo de 1998, además de otros procesos de participación en el ámbito de la educación escolarizada, crean en Huautla de Jiménez una situación interesante, en primer lugar por las posibilidades que se generan para nuevos planteamientos de educación y capacitación participativa y, en segundo, por los espacios que se abren para la reflexión en torno al desarrollo de la mujer en regiones indígenas.

El cuestionamiento al orden social y los proyectos alternativos propuestos desde el movimiento indígena en los últimos años (Stavenhagen, 1996: 80), muestran una concepción cambiante de la tradición, al grado de incluir entre sus ideas la crítica a la opresión de la mujer en las comunidades. El proyecto "Mujeres indígenas triquis y mazatecas ante la educación y el cambio sociocultural" favorece la investigación planteada desde una perspectiva que pretenda evaluar la correspondencia entre las ideas fundamentales de este movimiento étnico y lo que realmente sucede en Huautla, en particular en lo referente al proceso educativo y de capacitación para la mujer.

Antes de continuar, debo aclarar que, definitivamente, en el discurso heterogéneo de los actores de los distintos procesos educativos en Huautla, no pueden identificarse directa ni inmediatamente las ideas básicas que comparten algunos intelectuales indígenas (activistas y profesionales) del llamado movimiento indígena. Sin embargo, debido a que sus planteamientos involucran condiciones compartidas por las comunidades mazatecas, me parece pertinente hacer esta reflexión a partir de tales representaciones.

Los cuatro aspectos que comentaré han sido caracterizados como relevantes para un proyecto educativo, en comunidades indígenas, que pretenda ser socialmente viable. El primero de ellos tiene que ver con la capacidad de organización de la "comunidad" que haga factible una apropiación de los recursos y una participación comunitarios, es decir, con un proceso de recuperación del control de sus comunidades (Knight, 1998: 141). El segundo factor es el de la integralidad de los proyectos de *etnodesarrollo* (López, 1998:194), que puede dotar al proyecto educativo en particular de un objetivo relevante. En tercer lugar, una condición indispensable para que el aprovechamiento de los resultados repercuta en las comunidades, es la capacitación de miembros de la misma; de tal forma que no sea dependiente, en cuanto a conocimientos, de los asesores externos. Por último, algo que tiene que ver con la integración de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, es la relación entre el proceso educativo de los adultos y el correspondiente de los niños; la manera en que se entrecruzan en el caso de Huautla coincide hasta cierto punto con otras experiencias que cuestionan las categorías tradicionales en las que se organiza dicho sistema. Quiero subrayar que el escrito no pretende ser concluyente. Más bien, espero hacer explícitas las ideas que orientarían un proyecto de investigación sobre educación y desarrollo comunitario, a partir de la experiencia del proyecto de mujeres.

ORGANIZACIÓN BASE: NIVEL Y TIPO DE ORGANIZACIÓN PARTICIPATIVA

Me parece evidente que no existe una organización o conjunto de organizaciones, a nivel regional, que claramente se defina(n) como rectora(s) de un proyecto de desarrollo comunitario integral en el cual incluya el proyecto educativo. Por el momento, las organizaciones productivas no extienden su tipo de actividades, siendo la organización federativa (nacional, estatal y municipal) la que funciona en el caso de la aplicación de políticas a un nivel más amplio o más general. En este sentido, el proyecto mismo de educación de mujeres adultas puede verse como parte del proceso organizativo, en un momento específico, que potencialmente se esté dando en las comunidades mazatecas de la sierra.

Para comprender en qué medida la organización en torno a las labores de alfabetización está convergiendo con las estructuras de organización existentes en las comunidades debemos saber quiénes proponen y diseñan los contenidos y objetivos del programa y quiénes los ejecutan finalmente. Con relación a esto, primero hay que distinguir las funciones que llevan a cabo cada uno de los cinco tipos de participantes. Simplificaré, para ser breve, esquematizando sólo seis tipos de participantes con funciones diferentes dentro el proyecto de alfabetización:

1. *Mujeres de los grupos de alfabetización*

- Dan un fundamento y demandan una continuidad del proyecto de alfabetización.
- Comunican su opinión, la mayoría de los casos con la mediación de la promotora, sobre las actividades que realizan en los grupos.
- Ponen en práctica algunas actividades propuestas por los asesores externos y maestros.
- Aportan su vasto conocimiento de la cultura propia.

2. *Los hijos de las promotoras*

- Asisten a sus madres dando orientación a las mujeres menos diestras.
- Asisten o han asistido a escuelas bilingües o federales.

3. *Promotoras al frente del grupo*

- Proponen, desde su experiencia, modificaciones a la metodología de enseñanza.
- Opinan respecto a la viabilidad de las propuestas hechas por los asesores externos.
- Evalúan los resultados del trabajo en grupo en términos cuantitativos (asistencia, mejoramiento de micro-habilidades de lectoescritura) y de aceptación social.
- Copartícipes del entusiasmo de sus grupos.

4. *Profesionales indígenas originarios de Huautla (etnolingüistas)*

- A favor de la EIB como un derecho, forjados en la conocida lucha del magisterio en Oaxaca, guardan un estrecho contacto con sus comunidades.
- Ideólogos, intermediarios entre los asesores externos y las mujeres.
- Al inicio, diseñan junto con los asesores externos los materiales para las clases.

- Asesoran a grupos de profesores y a las promotoras.
- Dan cierta legitimidad social a los proyectos, en parte por haber elaborado libros de texto en mazateco, ocupar puestos académico-administrativos y por su formación académica.
- Contactan instituciones académicas y de desarrollo social nacionales e internacionales.

5. Asesores y capacitadores externos

- Capacitan a las promotoras.
- Observan y evalúan el proceso. Diseñan materiales para las clases.
- Proponen contenidos y dinámicas de grupo.

6. Autoridades locales (representantes de barrio y comunales)

Autoridad esencialmente masculina, favorecida por un patrón residencial virilocal. Generalmente con mayor escolarización que las mujeres pero menor interacción con los niños. No se oponen pero tampoco apoyan de forma concreta.

Como un caso particular, el proyecto educativo de mujeres puede analizarse desde la perspectiva de la *articulación* posible de las estructuras de organización y poder formales por una parte, tales como presidentes municipales, representantes de barrio, presidentes de agencias de policía, organizaciones comerciales constituidas (productores de café) y organizaciones religiosas, con las estructuras no formales por otra : redes de parentesco, afinidades religiosas.

Un ejemplo de la interacción entre un grupo de alfabetización (organización no formal) y las autoridades locales (organización política formal) surgió tras la solicitud hecha por el grupo de mujeres de Barrio mixteco al representante del barrio, para colocar letreros en mazateco con recomendaciones a los automovilistas. Después de un accidente automovilístico (un auto se salió de la avenida que pasa por el barrio), surgió en las mujeres la necesidad de manifestar su desacuerdo sobre la manera de conducir de los automovilistas. Para hacerlo, propusieron, primero a los orientadores externos (como una manera de unir su voz a la de ellas) y luego al representante del barrio, colocar letreros con avisos sobre la presencia de peatones y de casas habitadas a lo largo de la avenida, con el fin de que los conductores tuvieran más precaución. Junto con los participantes externos, en este caso alumnos de lingüística de la UAM-I, diseñaron los letreros y les demandaron una orientación, que parecía más bien una invitación a ser intermediarios, para lograr que fueran colocados. La participación de los actores externos se limitó al diseño de los letreros y se dejó en manos de las promotoras la gestión necesaria con el representante del barrio para que se instalaran. La propuesta fue rechazada en los hechos, aunque verbalmente se les dijo que más tarde se colocarían, y únicamente se utilizó el tradicional medio de información de Huautla para los mensajes de interés público: un automóvil con altavoz. A pesar de lo intrascendente que pudiera parecer este incidente, creo que es útil para valorar la capacidad efectiva que actualmente tiene la organización inducida por el proyecto educativo de mujeres. Con relación a este suceso quiero decir que:

a. Rebasaba el tipo de participación normal de los asesores externos (negociar entre la autoridad local y el grupo de mujeres).

b. Movía a las mujeres a identificarse como un grupo que tuviera un reconocimiento y un derecho. En su discurso se identificaron como la "escuela indígena", y no escapó la posible ventaja de hacer copartícipes a los asesores externos (bajo el nombre de "universidad autónomax") para apoyar tal derecho en el momento de negociar con el representante.

c. Hizo patentes las restricciones que percibían las mujeres por parte del resto de la "comunidad". Requerían de una justificación en el caso de actividades fuera del local donde se realizaba la alfabetización.

d. Mostró lazos y divisiones existentes entre los grupos de mujeres. Esto ocurrió cuando los lingüistas propusieron compartir e intercambiar los materiales para la elaboración de otros letreros. Esta configuración de los grupos es importante de considerar para cualquier intento de colaboración intergrupal organizada.

e. Evidenció la exigua cooperación y los límites que marca la autoridad para el ámbito de participación social de los grupos de alfabetización.

f. Mostró la importancia estratégica que tiene para los grupos de mujeres el que la autoridad local acepte sus actividades.

g. Demostró que las mujeres tenían sugerencias propias, distintas a las de los maestros mazatecos y de los investigadores externos que las asesoran, mediante las cuales dan un sentido a las habilidades adquiridas, y aprovechan el surgimiento de su personalidad colectiva.

h. Se trata de un caso de organización, a un nivel inmediato inferior al "comunitario" o de "barrio", que en un momento anterior al proyecto no existía, con la característica de una organización fundamentalmente de mujeres, excepto para actividades productivas (talleres de costura).

Respecto al último punto quiero aclarar que, salvo la información proporcionada por la investigación de Boege (1988), carezco de más detalles sobre las formas de organización informal contemporáneas. Si se toma en cuenta que en el origen del proyecto hubo una participación más activa de las organizaciones productivas de Huautla y Chicahuaxtla (triquis), es razonable pensar que el conjunto de personas integradas a alguno de los grupos tiene cierta relación con aquellas organizaciones. Creo que sólo se puede saber con más certeza *quiénes* han adoptado finalmente el proyecto mediante historias de vida y entrevistas a profundidad. De otra manera, no se puede saber en qué *grado* el proyecto educativo se ha adaptado a las necesidades de los grupos, o han sido los grupos de mujeres, con una organización no formal implícita, quienes han adoptado el proyecto porque se encuentran en condiciones para incorporarse a él, ajustándose a las condiciones que impone.

Por otra parte, la existencia de grupos de alfabetización tanto en comunidades del municipio como en los barrios de la cabecera municipal permite un estudio comparativo, en la medida en que las formas de organización e identidad específicas de cada localidad son diferentes. En este sentido permite continuar la discusión sobre la adecuación de conceptos como el de "comunidad" para el análisis de la estructura social. En el caso de la cabecera municipal existe la figura del representante de barrio, que agrega un nivel más en la organización de la localidad, asociado a una mayor densidad de población. En lo que se refiere a la presencia de las organizaciones cafetaleras, encontramos una diferencia entre los dos ámbitos de Huautla, la cabecera municipal y las agencias municipales y comunidades. En las localidades más pequeñas como Loma de pasto la influencia de la organización cafetalera local es mayor.

PERTINENCIA DEL PROYECTO: EXISTENCIA DE UN PROYECTO DE DESARROLLO DE LA COMUNIDAD EN EL QUE SE INSCRIBA EL PROYECTO EDUCATIVO

El protocolo del proyecto plantea la identificación de características y necesidades de la población que tendría que ser atendida por un proyecto de educación para mujeres indígenas adultas. Sin embargo, aquí me interesa reflexionar en otro sentido.

Por ejemplo, si bien en el protocolo del proyecto se presenta la cuestión de la *continuidad* como un aspecto que debe ser considerado por un proyecto de educación de adultos, dadas las condiciones que la migración temporal plantea, a mi parecer es importante mencionar la cuestión correspondiente pero no a nivel del proceso educativo como un proceso de formación individual, sino como un proceso social, lo que se vincula con la noción de *sustentabilidad*. No quiero decir que las condiciones que imponen la movilidad de la población no son resultado de tipo estructural, pero me parece que la continuidad en la formación educativa se refiere a un desarrollo personal. En el caso de la continuidad en la formación se requieren estrategias y metodologías que permitan una educación sin rupturas a pesar de la movilidad de la población atendida. Para esto, el asesor externo puede recabar la información necesaria de la población atendida, sin que ésta participe más que como fuente de información.

En el caso de la sustentabilidad de un programa educativo, los contenidos deben ser adecuados a los objetivos del proyecto de desarrollo integral. Aquí, es imprescindible la comunicación 'horizontal' entre cualquier asesor externo y los miembros de la comunidad.

Si partimos de la lógica de la educación de adultos como un servicio compensatorio, entonces es significativa la pregunta de si se conocen suficientemente las necesidades e intereses del sector de población atendido, y en qué medida el programa corresponde a dichas condiciones. Tal posición asume, sin decirlo, que la población indígena no ha tenido la iniciativa de diseñar por ella misma el proyecto educativo. Por el contrario, si se parte de una capacidad organizativa, de dirección y con la especialización necesaria basada en los miembros de la misma comunidad, entonces la cuestión relevante es saber en qué medida un determinado proyecto educativo corresponde a las necesidades de desarrollo que la misma comunidad ha planteado.

Aunque el proyecto de alfabetización no está incluido en uno más amplio, lo cual sería una condición indispensable para dotarlo de una significación específica, si entendemos el fenómeno de la organización comunitaria como un *proceso* en el que participa el trabajo de alfabetización de mujeres, entonces la situación se vuelve interesante y compleja. En el caso de Huautla de Jiménez hay que considerar, entre otros procesos, el crecimiento demográfico y la falta de recursos viables bajo control comunitario como fuente de empleo (INSOL, 1998). En este marco, es interesante comparar el desarrollo de los barrios de la cabecera municipal frente al desarrollo de las agencias y comunidades del mismo municipio.

Por otra parte, también resultan de interés los rasgos identificados por Boege respecto a la identidad del mazateco de la sierra, en un contexto regional en el que la producción de autoconsumo y la venta de la mano de obra en la región mazateca baja se articulan. Podemos suponer que el *proceso de identificación étnica* (Bartolomé, 1990: 77 ss.) habrá de incluir en los próximos años nociones tales como el excedente productivo si es que debe haber una congruencia entre "el ser mazateco" y un proceso de desarrollo socioeconómico basado en la comunidad.

No hay que olvidar que a lo largo de los meses transcurridos desde el inicio del proyecto no sólo se ha intentado adaptar el proyecto a las características de los grupos de mujeres. También ha sido un sector de la población particular el que se ha adaptado a los recursos y dinámica del proyecto. En este contexto habría que buscar el significado de la ausencia de mujeres sin hijos, o de población que acostumbre la migración temporal. Si en la actualidad no han planteado la mismas comunidades sus necesidades de desarrollo, en este momento se estarían definiendo las posibles necesidades que en un futuro próximo se presenten, es decir, se estaría perfilando un tipo específico de comunidad entre cuyas características podrían encontrarse el ser dependiente de su mano de obra o bien el ser dueña de sus recursos y generadora de su propia fuente de trabajo.

NIVEL DE CAPACITACIÓN DE LAS MUJERES PARTICIPANTES: NECESIDADES DE CAPACITACIÓN

Si se pregunta sobre la medida en que los participantes de la misma comunidad tienen la capacidad de dirigir un proyecto educativo propio, hay que considerar:

a. La inexistencia de un proyecto de desarrollo integral conducido por "la comunidad" que establezca necesidades específicas de capacitación.

b. El bajo nivel escolarizado que predomina entre las mujeres de toda la región.

c. El vasto conocimiento que tienen las mujeres de la cultura propia y su capacidad de reconocer aspectos relevantes de la misma.

d. La posibilidad ya probada de contar con miembros capacitados, al menos en un nivel básico, que organicen las actividades educativas (promotoras).

e. Posibilidad, lejana por ahora, del manejo de medios de segunda oralidad (video, computación multimedia, radio) que permitan salvar el incipiente nivel de alfabetización y estimular un cambio en este sentido.

f. La participación de etnolingüistas originarios de la región. Habría que estimar el número, tipo y grado de organización de profesionistas mazatecos que guarden un estrecho contacto con sus comunidades.

INTERRELACIÓN ENTRE PROYECTO DE ALFABETIZACIÓN Y LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS: CUESTIONAMIENTOS DE LAS CLASIFICACIONES EN LAS MODALIDADES

La última reflexión que propicia la experiencia de los grupos de mujeres es en torno a la participación de niños y ancianos dentro de estas actividades. La restringida interrelación entre el proyecto de alfabetización y la educación de algunos cuantos niños muestra la potencialidad de transferencias de habilidades en cada lengua, y permite cuestionar la clasificación rígida de las modalidades escolares. Aunque originalmente estaba definido como un proyecto que atendería a la población femenina adulta, lo cual es básicamente cierto, también han acudido hombres, adultos y ancianos, y niños de ambos sexos. La participación de los ancianos, en su caso, constituye la posibilidad de socializar algunos de los conocimientos menos difundidos entre las nuevas generaciones (*cfr*. López, 1998:197-198).

Aunque el grado de preparación alcanzado por la mayoría de las mujeres no es todavía suficiente para apreciar un efecto en la formación de los niños, que no sea en el nivel de los valores por la estimación positiva que implícitamente están dando a la educación en general, creo que existe de hecho una dinámica que integra distintos grupos de edades, de tal manera que la experiencia es compartida por más de una generación. Una de las motivaciones para estar en los grupos, mencionada por las mujeres, es la posibilidad de colaborar con la educación formal de sus hijos, orientándolos en sus tareas escolares. Es decir, desde el inicio ellas mismas proponen una conexión entre ambas modalidades de formación. Por razones de socialización primaria, que implican una convivencia de las madres en mayor medida que los padres con los niños, las mujeres llevan consigo a sus hijos durante las clases. La motivación y actitudes de los niños son diversas. Van desde una explícita pretensión por aprender lectoescritura en mazateco, hasta un rechazo a ello. En el caso de los hijos de las promotoras, podemos encontrar bien una participación activa y provechosa, bien un desinterés total por el tipo de actividades de alfabetización. No obstante, aun en los casos de desinterés, cuando los niños (más las niñas) tienen la posibilidad de asistir a su madre, generalmente lo hacen, al parecer por una especie de compromiso de solidaridad con ellas.

ACOTACIÓN FINAL

Ante la difusa forma que parece tener todavía un movimiento comunitario, y la mayor complejidad organizativa originada en parte por la alta densidad de población en la cabecera municipal, el acceso a la educación es por ahora una lucha que se basa principalmente en el esfuerzo familiar. Está por verse si la organización tradicional que perdura en Huautla se consolida para generar nuevas alternativas de desarrollo, en las que la educación y la capacitación formen parte de sus fundamentos.

BIBLIOGRAFÍA

BARTOLOMÉ, Miguel A. (1990), "La pluralidad desigual en Oaxaca", en: *Etnicidad y pluralismo cultural: la dinámica étnica en Oaxaca*, Barabás, Alicia y M. Bartolomé (Coords.), CNCA, México.

BOEGE, Eckart (1988), *Los mazatecos ante la nación. Contradicciones de la identidad étnica en el México actual*, Siglo XXI.

KNIGHT, Kevin, (1998), "La experiencia de los Inuits con proyectos de educación y capacitación", en: King, Linda (coord.), *Visiones y reflexiones. Nuevas perspectivas en la Educación de Adultos para Pueblos Indígenas*, UNESCO-Plaza y Valdez, México.

INSOL (1998), *Organización, desarrollo y gobierno indígena en la sierra mazateca*, México, SEDESOL (Serie divulgación).

LEWIN, Pedro y Héctor Muñoz (1995), *Mujeres indígenas triquis y mazatecas ante la educación y el cambio sociocultural. Protocolo.*

LÓPEZ Mateos, Rocío (1996), "Hacia nuevas propuestas educativas para la población indígena adulta", en: Klesing-Rempel (comp.), *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, IIZ-Plaza y Valdez, México.

LÓPEZ, Luis Enrique (1998), "El fortalecimiento de la capacidad propia: Lecciones aprendidas de la campaña de alfabetización y guaranización de la Asamblea del Pueblo Guaraní de Bolivia", en: King, Linda (coord.), *Visiones y reflexiones. Nuevas perspectivas en la Educación de Adultos para Pueblos Indígenas*, UNESCO-Plaza y Valdez, México.

STAVENHAGEN, Rodolfo (1996), "Derechos indígenas y derechos culturales de los pueblos indígenas", en: Klesing-Rempel (comp.), *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, IIZ-Plaza y Valdez, México.

SOCIALIZACIONES, EDUCACIÓN Y PUENTES INTERCULTURALES. REFLEXIONES EN TORNO A UN PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO RURAL EN LA MESETA PURHÉPECHA

NÚRIA TORRES LATORRE [1]

I. INTRODUCCIÓN

El presente texto ofrece reflexiones sobre la estrategia de acompañamiento de procesos educativos con población indígena purhépecha de Michoacán, México, desarrollada en el proyecto "Educación y promoción rurales: estrategias de formación en la acción".[2]

Las premisas básicas de la experiencia se encuentran en la convicción de que cualquier desarrollo educativo no es lineal, tiene múltiples direcciones y es holístico, por lo que cubre por entero la vida de cualquier ser humano. Los procesos educativos deben facilitar la transmisión de saberes y propiciar condiciones para el aprendizaje. El sentido y razón de ser de la educación es el fortalecimiento de la pertenencia cultural y social y de procesos de integración del ser, que redunde en su expansión creativa, social e individual.

En el momento actual, frente a las condiciones de vida que mantiene la mayoría de la población rural, suburbana e indígena, una educación básica para jóvenes y adultos debe ofrecer fundamentos suficientemente amplios, accesibles, pero inclusivos, para fortalecer y abrir la perspectiva de las múltiples posibilidades de

---

[1] *Investigadora-docente del CREFAL.*

Dirección electrónica: ntorres@crefal.edu.mx

[2] *El proyecto sobre el que se hace mención ha sido auspiciado y financiado por el CREFAL y la Fundación Kellogg (1996-1999)*

BEST COPY AVAILABLE

acciones dentro de la vida cotidiana, que contribuyan a la comprensión y resolución de necesidades básicas para una mejora de la calidad de vida.

Estas necesidades constituyen campos de acción social amplios y complejos en torno a los factores de salud (alimentación, curación y sanación, derechos y atención en los servicios de salud pública, salud sexual y reproductiva, etc.); de participación social y ciudadana, de derechos humanos, de valores, de atención a los asuntos de género, sociedad y cultura, de consideración del valor de la diversidad y la comprensión de procesos interculturales dentro de sociedades multiculturales; del desarrollo local, comprensión planetaria y desarrollo sostenible.

Aspectos sobre la diferencia cultural, analizados en nuestros días bajo una mirada más profunda, abren la posibilidad de otra conciencia social, más humana. Así, una estrategia educativa de la índole que hemos señalado, debe mostrar una apertura hacia la diferencia, hacia la pluralidad y la igualdad, que ya no se vea desde la homogeneización de formas de vida, de formas de expresión y ser, sino desde la igualdad del derecho a ser diferentes y diversos; desde el respeto que derivado de esta toma de conciencia, se convierte en un proceso intercultural y multicultural, de tal forma que la trayectoria educativa fortalezca esta visión, alejada y ajena a cualquier intento homogeneizador o de estigmatización social y cultural.

En suma, se espera mostrar algunos aspectos de la cara educativa y humana de procesos sociales con intencionalidad formativa donde, como parte de nuestra perspectiva epistemológica, el aprendizaje y la transmisión de saberes se da desde y por procesos interactivos, en donde la única diferencia radica en la visión del modo posible de esa interacción, asimétrica o simétrica e intersubjetiva.

Expongo a continuación algunos aspectos de la estrategia educativa en general y dos procesos de acompañamiento: el primero, con un grupo de maestros especializados en oficios, educación básica y alfabetización, salud y agronomía, del Programa Misiones Culturales,[3] de la Secretaría de Educación Pública, desarrollado en la comunidad purhépecha de Ahuiran; el segundo, con una mujer indígena de la comunidad de Turícuaro.

---

[3] *Las Misiones Culturales surgen después de la revolución mexicana, hacia los años 20, como una respuesta a las necesidades del país para dar alcance educativo a la mayor parte de las comunidades y poblaciones rurales alejadas de otras poblaciones más grandes. Sus principios están inspirados en visiones socialistas y populares. Las Misiones actúan como grupo interdisciplinario móvil: cambian de comunidad cada dos años aproximadamente, a lo largo de todo el país. Están dirigidas básicamente a los adultos.*

II. LA ESTRATEGIA

Sustancialmente, la estrategia consistió en la combinación de acompañamiento en las comunidades donde actúan y radican los promotores, alternando con encuentros en aula, con otros educadores y/o promotores de la región indígena púrhépecha. Se creó considerando la importancia de explorar condiciones de acceso múltiple a procesos educativos con adultos.

Es importante señalar que la estrategia fue cíclica, procesual y simultánea. Se formuló bajo cuatro puntos nodales que estuvieron presentes a lo largo de toda la intervención educativa, aunque no se dieron en un sólo orden.

Esto no quiere decir que no se hayan formulado y creado momentos y espacios formales de trabajo y acción. La estrategia educativa propuesta es una orientación educativa formal-informal, que, a final de cuentas, tuyo la intención de crear condiciones de aprendizaje grupales, en las comunidades y en los espacios de aula, como fueron: el acceso a conocimientos y contenidos diversos por medio de textos y materiales de video; la socialización de experiencias y testimonios de los participantes y la internalización social y apropiación comunicativa de códigos interculturales.

El proceso que desarrollamos nos llevó a una acción y exploración de las posibilidades de un acompañamiento que conlleva intervenciones directas e indirectas con promotores y/o educadores de adultos. En primer término, nos referimos a nuestra presencia en los lugares en sí mismos y durante las acciones educativas o de promoción de los educadores.

Dos factores fueron esenciales para estos acompañamientos: nuestro papel institucional dentro de lo convenido con los educadores y nuestra relación humana con ellos. En la mayoría de las ocasiones, la intervención libre y directa lleva un largo tiempo por la necesaria construcción de confianza real, aun cuando hay circunstancias que exigen una intervención inmediata, a veces sin acuerdo alguno. Otra forma de intervención más planeada y específica es un resultado del trabajo con los educadores, de los acuerdos y niveles de confianza logrados.

En nuestra experiencia, la intervención más planeada fue escasa, al menos dentro de las acciones educativas propias de los promotores. Básicamente, nuestra intervención se dio en espacios específicos de diálogo y reflexión con dos o tres promotores (a veces sólo con uno).

Con los maestros de la Misión hubo procesos formales e informales. Por ejemplo, en el caso del acompañamiento realizado en la comunidad de Ahuiran predominó la informalidad de los procesos, debido, suponemos, a la forma didáctica[4] de la temática propuesta (interculturalidad), a la obligatoriedad grupal y a cierta informalidad característica de los procesos rurales. En circunstancias como estas, los maestros misioneros más bien mezclan el ritmo propio de la ruralidad y las exigencias de un orden burocrático e institucional.

Durante el desarrollo de la estrategia destacaron cinco aspectos:

1. Observación, registro y análisis de las situaciones educativas de los diferentes educadores y/o promotores rurales con quienes se realizó un acompañamiento y seguimiento a lo largo de año y medio en uno de los casos, y de dos años en el otro. Consideramos la observación como un proceso activo e interactivo, que permitió realizar devoluciones continuamente a los promotores a través de procesos dialógicos, generalmente en el mismo lugar de las acciones educativas.

Estas actividades se realizaron a lo largo de todo el proceso de acompañamiento, la mayoría de las veces de manera informal. En el caso de los maestros misioneros, a través de exposiciones y discusiones grupales, no muy complejas.

2. Intervención específica e intencionada sobre asuntos educativos, promocionales y didácticos, en los lugares mismos de trabajo y acción de los educadores. Esta parte de la estrategia es donde menos intervenimos, por las mismas condiciones del trabajo. Es difícil que como investigadores pudiéramos intervenir para dar alguna didáctica o sugerencia, por ejemplo sobre carpintería si no se conoce el oficio. Lo mismo en cuanto a la albañilería, o inclusive la danza, la agronomía, la enfermería u otra. Cabe mencionar especialmente, que el taller para cursar la educación básica y la alfabetización, no tuvo asistentes.

Realizamos dos talleres en torno a procesos culturales e interculturales: uno, sobre la situación de México y otro, acerca de experiencias con los indígenas y los no-indígenas. Hubo muchos momentos de reflexión, básicamente con siete de los maestros misioneros que conforman este equipo de trabajo. Hemos logrado cambios de visión como los siguientes: comprensión de la actitud indígena, de desconfianza y recelo hacia ellos; reconocimiento de la necesidad de una mayor significación de los talleres que ofrecen, para lo cual requieren comulgar más con los conocimientos locales, sobre todo desde la diferencia cultural, e interés por apropiarse de contenidos alternativos y complementarios, no sólo a partir de estos cortos talleres y los diálogos continuos en la comunidad, sino de todas las acciones de la estrategia, que permitieron reforzar, y dar legitimación a los cambios de visión, por su sentido y consenso.

---

[4] *Las formas didácticas empleadas fueron manejos expositivos con rotafolios. Los temas no eran fáciles, dado que una reflexión sobre los procesos de control cultural (Bonfil Batalla) y la dinámica cultural (para ir hacia una discusión en torno a las diferencias entre las visiones integracionistas y nacionalistas y poder acercarnos a visiones de construcción educativa intercultural), requieren de muchos más referentes conceptuales claros, por parte de los mismos maestros. Lo que pensamos es que es posible realizarlos creando espacios más legitimados para esta discusión y reflexión, al menos por un período mayor, no más intensivo.*

Las limitaciones que conocemos de las acciones mismas no radican en una falta de conducción y de conocimiento propiamente. Consideramos que debiera haber ciertos cambios fundamentales no sólo desde la elección de las propuestas educativas y sus contenidos, sino desde la visión de las propuestas y campos de conocimiento para la educación de jóvenes y adultos, partiendo de una comprensión inter y multicultural, junto con procesos vivenciales de valores, que favorecieran procesos de cambios de actitud relacional.

3. Acompañamiento de las acciones de educadores y promotores. Esta parte de la estrategia implica la presencia continua, sistemática, en distintos espacios, con distintos sujetos y objetivos, los que permite contar con una persona para dialogar las situaciones de conflicto, de éxito o de cambio.

El proceso de acompañar implica el hecho en sí mismo de estar ahí. Lo presencial en sí modifica las atmósferas sociales, permite la observación, el diálogo y la acción misma. El acompañamiento crea una condición dialógica e intersubjetiva.

Consideramos el acompañamiento como un concepto central y básico para todas las acciones que nos propusimos en nuestras actividades de campo. Partimos de construcciones interactivas, no aisladas, no al margen, no egoístas, sino "junto con otros", sin negar la particularidad de cada individuo. Tratamos de desarrollar la capacidad de responder a través de su interacción con otros y la expresión abierta y aceptada de su diferencia.

No se trataba de crear un espacio de inspector ni de evaluador, sino de generar un espacio que permitiera comprender y dialogar con los educadores o promotores sobre sus diferencias, dificultades, confusiones, malentendidos, miedos, inercias, envidias... Y eso es el acompañamiento: ser uno más de ellos, creando un puente que permita trascender las dificultades, las visiones dogmáticas o estigmatizadas y que facilite otras apropiaciones que abran nuevos procesos desde otras esferas sociales, culturales y humanas.

Un acompañamiento, con la intencionalidad que aquí se ha propuesto, genera procesos de alerta y reflexión mayores que nutren el proceso dialógico e interactivo del aprender, en el aquí y ahora, en los hechos. Lo cual implica, necesariamente, la vivencia de los procesos de estar ahí;[5] amplía la comprensión de los mismos, y abre la perspectiva y el conocimiento a otras esferas de comprensión.

4. Capacitación en aula. Se buscó el intercambio de experiencias; el análisis de temas o necesidades comunes; el acceso a información reciente o innovadora; el diseño de situaciones didácticas y de materiales junto con los participantes, sobre todo aquellos cuyos contenidos y temas se han identificado con necesidades de apoyo. La estrategia fue cíclica, ya que después de cada encuentro en aula hubo un seguimiento y acompañamiento,

5. Trabajo colegiado con personas que coordinan y desarrollan proyectos similares en las zonas del acompañamiento. En las actividades esperábamos lograr mayor coordinación, apoyo e intercambio entre los diferentes organismos o instituciones que llevan a cabo acciones de servicio o promoción en las comunidades donde se realizó el acompañamiento; sin embargo, observamos que el reconocimiento de la interdependencia y la solidaridad están dados todavía desde un lugar que los niega: el del desencuentro simbólico-cultural y la supresión del poder del otro.

III. EL PROCESO

Al realizar acciones de acompañamiento, buscamos formas de continuidad y seguimiento *in situ* a los procesos de formación, discusión y reflexión, desarrollados por periodos cortos y formales en el aula y fuera de los contextos de trabajo reales. Exploramos también formas de intervención que son presenciales, dialógicas y transformadoras por los procesos intersubjetivos y objetivaciones que en sí mismas implican.

De esta manera, buscamos generar espacios de reflexión dialógica entre los miembros de cualquier grupo de promotores o educadores, sobre el propio trabajo, y en torno a los diferentes aspectos condicionantes del mismo, esto es, sobre aquellas dimensiones en las que se encuentra inmerso (contextos culturalmente diferenciados, situaciones de resistencia, migración y aislamiento, falta de recursos, concepción educativa, desmoronamientos relacionales, significación pedagógica identitaria, etc.).

---

[5] *Al respecto, sugiero revisar la construcción que sobre Una Pedagogia del Estar desarrollada en mi tesis: Alfarería, organización de mujeres indigenas y aprendizajes ...mujer que hace ollas y comales..."*

Nos propusimos crear las condiciones para revisiones autocríticas y valorales; que propiciaran la reflexión cada vez más profunda sobre las cualidades y verdaderas dificultades de los propios procesos educativos, particularmente en comunidades indígenas, y así pudieran analizar la forma en que aún se mantienen los roles de los misioneros con respecto a las necesidades reales de la población atendida.

Esperábamos que con la creación de procesos dialógico-reflexivos también se lograra una apropiación de las construcciones actuales que sobre los procesos de educación de adultos se han generado en nuestra sociedad latinoamericana, en particular con respecto a los grupos indígenas.

El propósito del acompañamiento fue, sobre todo, crear espacios que también permitieran entrar en las dificultades de relaciones al interior del equipo y de éste con la comunidad. Crear estos espacios posibilitó que emergieran ideas nuevas en torno al propio quehacer, es decir, que el propio quehacer se viviera con otro espíritu; que las dificultades existentes se analizaran de manera más objetiva, y que se trabajara sobre alternativas.

A lo largo de casi dos años de seguimiento y acompañamiento del grupo de misioneros que atendían la comunidad de Ahuiran y de alrededor de un año y medio de acompañar a una joven promotora en la comunidad de Turícuaro, concluimos que el acompañamiento es un buen recurso, pero que debe ser mucho más propositivo. Para ello se requiere de un mayor conocimiento previo de las formas tradicionales de trabajar de las instancias educativas establecidas en la comunidad, según el programa de que se trate (si son, por ejemplo, promotores de Misiones Culturales, conocer mucho más su experiencia y trayectoria, no sólo su plan de acción y educación, sino también su experiencia empírica).

Es cierto que tal conocimiento previo se da en procesos como el que llevamos a cabo. Así nos damos cuenta de la necesidad de procesos de formación, acompañamiento y seguimiento, a mediano plazo y no por períodos tan cortos como el de nuestra experiencia que duró dos años.

Se facilitaría el conocimiento de cada situación y problemática, así como la formulación y ejecución de propuestas alternativas basadas en procesos dialógicos, si las etapas de acompañamiento se hacen más intensivas y se alternan con procesos de seguimiento suficientemente espaciados.

Esto requiere de propuestas a mediano plazo[6] porque los procesos dialógicos y educativos requieren de tiempos largos.

En el siguiente apartado, describiremos los procesos desarrollados en las dos comunidades en las que realizamos acompañamientos con promotores y/o educadores.

Comunidad de Ahuiran

Esta comunidad cuenta con más de 2 300 habitantes. Se localiza en la meseta tarasca, cerca de la población de Paracho, donde se creó el primer internado indígena de la región. Ahuiran es una comunidad pequeña que se dedica a la agricultura y a la artesanía del rebozo y de la guitarra. También trabaja el labrado de columnas de madera. En el pueblo hay todavía personas monolingües en el purhépecha, aunque la mayoría tiene un bilingüismo en fuerte desarrollo.

A pesar de su cercanía al poblado principal de Paracho, y a la carretera principal de la meseta tarasca, o su actual incremento de población migrante, sus miembros muestran poca apertura a las iniciativas educativas externas. Esto tiene como consecuencia una falta de participación de esta comunidad en los talleres ofrecidos y promocionados por los misioneros.

En la experiencia, esta poca apertura es contradictoria con la solicitud que hizo la comunidad al Programa Misiones Culturales para que en ella desarrollaran actividades durante dos años.

El jefe de esta misión, maestro misionero originario de otra comunidad purhépecha, con una trayectoria de toda una vida como promotor –82 años de edad- externó su sorpresa ante la actitud de indiferencia que encontraron en esta comunidad, en la que permanecieron casi dos años, para luego desplazarse hacia otras comunidades que mostraran mayor interés por sus talleres.

---

[6] *Consideramos que una combinación de seguimientos y acompañamientos, para procesos educativos con adultos en comunidades rurales y/o con indigenas, puede ser pensada de la siguiente forma: etapas mucho más intensivas y presenciales, que constituirían el acompañamiento en sí, puesto que se trata de acompañar todo el trabajo, casi de manera etnográfica y participativa a la vez; etapas alternadas de seguimiento más distanciado, como son las supervisiones, pero recuperando el carácter horizontal y dialógico que es esencial. La duración del proceso seria de tres o cuatro años, por lo menos. Y, por último, etapas de seguimiento anuales. Esto no quiere decir que en un momento dado dejaran de reiniciarse etapas intensivas de acompañamiento, si así lo requirieran las condiciones.*

Ahuiran es una comunidad que, pese a su contacto actual con el resto del país, e inclusive en el extranjero, mantiene una actitud de desconfianza con aquellos que le son ajenos, aunque sean personas que promuevan acciones de bienestar social y educativo, o manifiesten interés por sus tradiciones y conocimientos. Una de las mejores tejedoras del rebozo regional y tradicional, ganadora de premios artesanales a nivel nacional, nos explicaba que no enseñan a extraños el arte del rebozo porque es un conocimiento de ellos, de su pueblo en particular, que había que proteger y preservar, por ser patrimonio purhépecha.

Pensamos que esta actitud reservada y celosa de los miembros de esta comunidad indígena es una de las razones por las que se desmoronó el trabajo de la misión cultural que trabajó en este período.

En nuestra relación con los maestros misioneros llegamos a establecer un pequeño programa que permitiera el conocimiento de los sentidos locales y de las dificultades propias de cada maestro en relación con su taller, ya no necesariamente en asuntos sobre cultura, como en el primer taller que trabajamos en nuestros encuentros locales.

El programa incluyó la *investigación de saberes*. Este era un aspecto que habíamos trabajado durante el taller realizado en aulas del CREFAL. Lo retomamos y analizamos su utilidad y aplicabilidad. Desarrollamos esta actividad de manera individual, pero, en ocasiones, ante la presencia de los demás compañeros. Lo interesante de trabajar así fue que al escuchar lo que se reflexionaba con alguno de ellos, se dio un proceso intersubjetivo, de observación e internalización que generó otros procesos cognitivos.[7]

En la visión de la pedagogía del estar[8] se contemplan todas estas dimensiones como sustanciales para el aprendizaje. En ella se afirma que hay aprendizaje sólo por el hecho de estar ahí, compartiendo con otros o inclusive sin otros. Escuchar, entonces, permite el aprendizaje, por la construcción de cada sujeto, por la "internalización" de una diversidad de aspectos presentes en el momento de estar, y por la "vivenciación" del estar ahí, en las situaciones precisas con otros, pero sin dejar de lado factores condicionantes del contexto en los planos temporal y espacial (contexto histórico y regional-local-nacional, y situacional, dentro de una visión holista).

---

[7] *Véase nuestra construcción conceptual sobre una pedagogía del estar, en "Alfarería, organización de mujeres indígenas y aprendizajes... mujer que hace ollas y comales".*

[8] *Idem.*

Durante la investigación de saberes iniciamos el proceso reflexivo-dialógico sobre el taller de cada quien, revisamos dificultades y obstáculos de toda índole: relacional-cultural, de contenidos y sentido en el tratamiento de los mismos y de falta de recursos. Fue un proceso individual-colectivo en el que se analizó cada situación en presencia de los otros compañeros que se reunían con nosotros de manera voluntaria.

Reflexionamos con cada uno de los maestros, por ejemplo: con el maestro agrónomo acerca de un registro de pautas culturales que él lleva en torno a la agricultura en Ahuiran, al que agregó las conversaciones y los puntos de encuentro que mantenía con la población; con la maestra enfermera, sobre el poco éxito que había tenido en sus clases hasta que logró reunir a tres médicos tradicionales de la región para que dieran un taller sobre la elaboración de jarabes, pomadas y jabones medicinales, con el manejo de la herbolaria local y los principios de manejo energético del cuerpo, desde la perspectiva purhépecha-indoamericana; con el maestro de carpintería, sobre algunas de sus propuestas para el manejo de bosques, a partir de su experiencia en organizaciones forestales alternativas en el estado de Oaxaca, de donde proviene.

Esta experiencia con los maestros no tuvo el seguimiento riguroso que esperábamos por la irregularidad del proceso de encuentro debido a ritmos comunitarios, (fiestas por ejemplo), ritmos de los propios maestros misioneros; calendarización escolar nacional-oficial, encuentros con otras misiones, juntas en Morelia, la capital del estado; reuniones sorpresivas de inspectores, movimientos sindicales y procesos de huelga, vacaciones, evaluaciones de fin de cursos, así como días festivos oficiales y salidas por traslado al lugar de residencia de los maestros.

El sentido de observar y mirar al otro desde otra perspectiva se mantuvo a lo largo de todos nuestros encuentros, en congruencia con los cursos que desarrollamos en las aulas del CREFAL. Incluso llegamos a hacer un modelo de ficha que guiara sus indagaciones, con los siguientes apartados para recopilar el conocimiento local:

1. Sobre el tema materia, temática o asunto: dónde se realiza, cuándo, con quién o quiénes y para qué.

a) Las pláticas que se dan: cuándo se hicieron, qué estaban haciendo y en dónde.

b) Las ideas personales sobre lo observado o registrado, y qué se piensa o qué se siente sobre ello.

2. Problemas actuales de cada misionero, abordados al inicio y sólo con algunos de ellos.

3. Apoyos y materiales posibles para cada uno. Dado que los maestros misioneros siempre han señalado el empobrecimiento de sus equipos de trabajo para los talleres, como en el caso de la carpintería en el que el maestro salvó esta carencia pidiendo a los alumnos que adquirieran su propia maquinaria (cada participante una diferente) y la herramienta necesaria para hacer el mueble que quisieran dentro del curso; de tal forma que al mismo tiempo de aprender, fueran formando su propio taller.

En el proceso de acompañamiento, los pequeños espacios dialógicos, de reflexión e intercambio con este equipo de maestros, en su lugar de trabajo, así como la experiencia grupal amplia en las instalaciones del CREFAL, favorecieron cambios de visión y actitud. Algunos ejemplos son: un mayor interés por el conocimiento sobre salud en la localidad; comprensión de las razones de los usos locales de la agricultura, y, por parte de una de las maestras mestizas, un claro interés y convencimiento de continuar trabajando con las mujeres de la comunidad para comprender el aparente desinterés por sus talleres (corte y confección, arreglos y tejidos) y plantear el uso de textiles más cercanos a los usos tradicionales locales, para darle mayor significación a la actividad. A lo largo de estos dos años ella manifestó un importante cambio al respecto.

Comunidad de Turícuaro

Turícuaro es una población purhépecha que se encuentra a no menos de media hora en automóvil, de la carretera principal de la meseta tarasca, por terracería. Pertenece al municipio de Nahuatzen y cuenta con más de 2 300 habitantes. Tiene más población monolingüe que Ahuiran, con un bilingüismo incipiente en general, con excepción de cierto número de jóvenes o mujeres mayores que han tenido más movilidad social en zonas urbanas por sus actividades dentro del comercio de sus artesanías: rebozos de telar, deshilados, blusas y tapetes de telar.

Es un poblado pequeño, aislado, y con pocos servicios comunitarios y sociales. Recientemente, el gobierno construyó una clínica e instituyó una telesecundaria; sin embargo, los jóvenes que buscan mayores estudios, por lo general, salen a otras comunidades, inclusive para cursar la secundaria.

El proceso de acompañamiento se realizó en esta comunidad sólo con una joven ex promotora de salud de la clínica de la comunidad, interesada en desarrollar sus capacidades para trabajar en procesos de educación básica para adultos y procesos de lengua escrita. Esta joven cursó la primaria de los 12 a los 19 años y posteriormente se incorporó como promotora de salud. Inició la telesecundaria, pero la abandonó después del primer año.

Las condiciones de vida de esta joven son de una gran pobreza: su madre, bilingüe incipiente, casi sin entender el español y viuda tres años atrás; su única hermana, más chica, también bilingüe incipiente, con una escolarización inicial (cursó hasta el tercer año, pero apenas y podía copiar textos, casi sin poderlos leer ni comprender, aunque fueran sencillos). Ellas tres, así como muchas otras familias indígenas, se sostienen por los lazos comunitarios propios, pero sin ingresos personales.

El proceso de acompañamiento, junto con procesos socializantes en el aula del CREFAL (esta joven no conocía la ciudad de Pátzcuaro) y el resto de procesos interactivos, así como una beca que se le facilitó, generó procesos de cambio, no sólo en ella, sino en su familia, básicamente en dos aspectos: una mayor seguridad en sus relaciones con mestizos e identificación con miembros de otras comunidades de la región purhépecha, y un interés por una mayor formación, de ella y de sus primos y sobrinos en edad escolar, pero que no habían ingresado aún a la escuela del lugar.

Después de un año de interacción con esta joven, su proceso de apropiación intersubjetiva, empezó a manifestarse en acciones como gestionar en el banco un crédito artesanal para ella y su familia. Otro cambio de actitud que notamos al final de nuestro seguimiento, fue su interés por salir a otra comunidad a terminar sus estudios de secundaria, pues al inicio no quería cursar ni la telesecundaria.

Las actividades constantes que llevamos a cabo con esta promotora se orientaron al uso y aprendizaje de la lengua escrita en purhépecha y español, a través de sesiones semanales, en su misma casa, con textos diversos (cuentos, libros de texto de primaria para niños, libros de texto de primaria para adultos, libros del programa purhépecha, libros sobre la salud de la mujer) y con grabaciones, canciones y escritura libre. El propósito era recuperar su conocimiento sobre la lengua escrita, ejercitarlo más para desarrollarlo y dirigir, a su vez, este proceso de enseñanza y transmisión de su conocimiento sobre la lengua escrita hacia dos o tres mujeres de su comunidad (su hermana, una prima lejana y una vecina amiga de la familia). A las sesiones se acercaron algunos sobrinos no escolarizados, de entre 10 y 12 años y su madre, su abuela y una tía abuela, todas ellas mujeres mayores con un incipiente bilingüismo.

Para comprender estos sencillos avances, cualquier observador externo debe tener un conocimiento sobre el trabajo con poblaciones indígenas y sobre las formas de apropiación de las comunidades indígenas del mundo nacional, de los códigos socializantes nacionales y las repercusiones e implicaciones que esto significa para la población y su expansión social e individual, sin que por ello se pierda su sentido cosmogónico cultural. En nuestro caso, dentro de la región purhépecha tenemos grandes extremos sociales y culturales, así como una movilidad migratoria muy alta, de las más elevadas del país. Estos y otros factores, hacen de la región una zona peculiar, donde existen corrientes de pensamiento étnico fuertes y un acceso más deliberado e histórico al mundo y a los códigos nacionales, a pesar de su situación marginal extrema.

Durante el desarrollo de la experiencia, la intervención directa sobre las acciones mismas de los promotores es muy relativa y delicada. Pero los procesos presenciales en sí mismos, a la par que el continuo proceso de diálogo e interacción, son de gran valor, puesto que no se trata sólo de proponer contenidos o formas didácticas, sino más bien de procesos de comprensión relacional interactiva, dadas las condiciones locales, sociales, y la constitución misma de equipo de educadores en activo presentes.

III. LOS ENCUENTROS EN AULA

Concebimos estos encuentros como socializaciones, como un hacer para el acceso a ejes transversales o campos emergentes de conocimientos y como opciones para resolver necesidades vitales en la cotidianeidad de los adultos.

Todo el proceso de acompañamiento se alternó con cuatro cursos en aula, dentro de las instalaciones del CREFAL. Estos espacios fueron los momentos educativos más formales del proceso. Los contenidos y la estructura de conducción de los cursos se programaron de manera muy específica y precisa para que se facilitara el trabajo en este grupo de adultos con niveles y conocimientos heterogéneos.

Los cursos permitieron lo siguiente:

a) Un acceso formal a campos de conocimiento sobre las necesidades sociales que tienen en común las poblaciones atendidas, y que constituyen los campos de acción educativa y social más apremiantes.

Los cuatro temas generales abordados en estos cuatro encuentros fueron: la educación básica, la salud, el medio ambiente y los derechos humanos. Al programarlos buscamos que se analizaran aspectos sustanciales acerca de estos problemas y que se desarrollara una visión incluyente, amplia y flexible sobre los mismos. Los criterios que nos guiaron fueron la preparación y transmisión de contenidos centrales de los campos de conocimiento mencionados, y los saberes de los adultos, las distintas visiones y los saberes culturales (indígenas).

b) Un lugar común de encuentro de mujeres y hombres que pertenecen a diferentes comunidades de la región indígena purhépecha. Aun cuando no parece central este punto, es de gran relevancia, pues los procesos de construcción de conocimientos no sólo tienen que ver con los aspectos cognitivos propios de cada persona, sino también con los códigos de orden cultural y simbólico, como improntas culturales, internalizadas desde la pertenencia cultural en la infancia, y con las socializaciones posteriores a lo largo de la vida.

En cuanto a las socializaciones en general —tanto en la infancia como en la adultez—, la apropiación de conocimientos, así como la internalización de los códigos que permiten la discriminación de los conocimientos a aprender o a asimilar en el proceso mismo de construcción[9] tiene que ver con las condiciones y contextos en que se dan los mismos procesos educativos y socializantes.[10]

El espacio de encuentro colectivo que se generó durante los cursos formales de aula ofreció contenidos y el acceso a materiales de diversa índole, entre otras cosas, que abordaremos más adelante, y facilitó la socialización de aprendizajes "compartibles" con otros. Nos referimos al encuentro con individuos de otros pueblos indígenas purhépechas. Encuentros de este tipo son indispensables, dentro del ordenamiento simbólico civilizatorio indígena, porque expande y genera nuevas redes de las identidades colectivas, en equidad con otras identidades culturalmente diferenciadas.

---

[9] *Recordemos que la construcción de conocimientos tiene que ver con la significación, contrastación y compatibilidad de lo nuevo con lo propio interno, con los conocimientos de referencia que trae ya consigo cualquier sujeto.*

[10] *La variación cultural de las maneras de pensar, o de conocer, puede describirse en términos psicológicos recurriendo a la noción de estilos cognitivos, esto es, "modelos variables de aptitudes" (Berry, 1974), que son indisociables de los contenidos de la cognición y los contextos de actividad típicos de cada universo cultural. Por lo que se refiere a los primeros, hay que tener presentes las afirmaciones de la psicología cognitiva acerca de "la interacción del saber y de los procesos cognitivos" (Glaser, 1988: 25), lo que quiere decir más precisamente que las habilidades de razonamiento, de memorización y de resolución de problemas dependen ante todo de la base de conocimientos disponibles en los distintos dominios de problemas y tareas, y se modifican conjuntamente con ella. Y en cuanto a los segundos, "la perspectiva etnográfica, intelectual e intercultural no ha podido dejar de advertir el carácter situacional de los procesos de pensamiento, el hecho de que siempre se inscriben en los contextos y formas de acción propios de cada cultura, a los que están funcionalmente ligados". Oscar Lennon del Villar, revista* Pensamiento Educativo, *vol. 15, 1994.*

c) Una socialización de experiencias y conocimiento, a través de procesos fundamentalmente dialógicos. El enfoque de todo el trabajo dentro de las aulas y en los otros espacios interactivos de la comunidad fue sustancialmente dialógico. En términos generales, los contenidos se abordaron a través de exposiciones y explicaciones con un lenguaje lo más simétrico[11] que se pudiera. Se propiciaron procesos reflexivo-dialógicos entre los participantes, de tal forma que se pudiera escuchar lo más posible a cada uno de ellos.

d) Un reforzamiento del proceso de acompañamiento y seguimiento de los promotores y educadores atendidos en las comunidades. Las temáticas abordadas en los cursos en aula se lograron retomar en los espacios de reflexiòn con algunos de los maestros misioneros de Ahuiran. Es interesante señalar que no sólo se retomaban contenidos para su manejo en los momentos pertinentes en el trabajo dentro de las comunidades, sino que también favoreció una mejor comprensión de las formas relacionales y actitudinales en los espacios comunitarios de trabajo, y en los espacios de interacción entre el mismo equipo de trabajo.

La actitud con respecto al trato hacia los y las "alumnas" indígenas de los talleres ofrecidos por los maestros misioneros, cambió considerablemente. Durante el acompañamiento en las comunidades, los mismos misioneros externaron su cambio de visión con respecto al manejo actitudinal y didáctico –de significación y sentido–. Dejaron de "ver" a sus alumnos (as) indígenas como desinteresados o ignorantes; esto favoreció la apropiación de los saberes locales indios y un encuentro con los saberes propios de cada misionero como representantes de códigos, al menos, no indios.

e) Una experimentación de ambientes alfabetizados y de la integración del uso de la lengua escrita en campos de conocimiento constitutivos de los ejes transversales o campos emergentes. En nuestra reconceptualización de la educación básica[12] para adultos, un factor sustancial es el manejo de los campos llamados emergentes, como contenidos en sí mismos –en sustitución de las tradicionales asignaturas o temáticas curriculares- apropiados y manejados a través de herramientas

---

[11] *Tal vez en ningún campo como en el del bilingüismo se perciban con tanta claridad los límites de la aproximación que acabamos de exponer; y la necesidad de dar unos pasos hacia atrás para pasar de una fundamentación formal, al planteamiento no sólo de las posibilidades teóricas, sino de las verdaderas dificultades que un diálogo intercultural debe superar. La diglosia es, sin dudarlo, una de las experiencias que pone en evidencia, de modo más crudo posible, cómo la palabra puede, en el medio de un intercambio simbólico, ocultar la dominación en el corazón del esfuerzo de comunicación". Véase* Igualdad de derechos e interculturalidad, *de Ana Teresa Martínez.*

BEST COPY AVAILABLE

más bien instrumentales, o entendidas como tecnologías comunicativas, como la lengua escrita.

Desde nuestra visión, buscamos el manejo de la lengua escrita en función de los temas que se trabajaban, no en función de la lengua escrita en sí misma, dado que pierde significado para muchos de los adultos que tienen otro quehacer mucho más apremiante y vital.

No queremos decir con ello que los adultos, dentro de nuestro contexto nacional, no valoren el manejo de la lengua escrita en sí misma, de tal forma que su aprendizaje les signifique. Lo que sabemos es que una de las limitantes para un cabal aprendizaje de la lengua escrita y su uso por parte de los adultos no escolarizados en su infancia, es su falta de relación y referencia con el contexto y de los usos locales que puede tener la misma.[13]

f) Un ejercicio de la horizontalidad dialógica y simetría relacional, encaminada a desestigmatizar al otro (el otro no sólo como otro adulto en desventaja social y educativa, sino en cuanto a la diferencia cultural).

Desde el pensamiento colonial hasta nuestros días, la visión de "atraso" o "incivilización" y otros con que se ha designado a cualquier grupo indio americano, pesa para el ejercicio pleno de las diferentes culturas indoamericanas y sus pueblos. Ello ha provocado respuestas coloniales por parte de las poblaciones mestizas, y por parte de los grupos indígenas: unos para someterse aún más, otros para reivindicarse en su calidad de pueblos diferenciados culturalmente con dere-

---

[12] *Una educación básica para adultos no puede basarse en que un adulto desconoce los elementos básicos de conocimiento que un niño si puede desconocer, tales como la geografia de su pais, la historia, las leyes, las llamadas ciencias naturales y/o sociales, etc. Un adulto necesita conocimientos nuevos que le permitan, no sólo un reconocimiento legitimado credencialista, sino la acción para mejorar sus condiciones de vida, su calidad de vida en esencia, y que completen, complementen o consoliden sus conocimientos de los que ya es portador. Si, a la par, esos conocimientos y nuevas destrezas –como el conocimiento y uso de la lengua escrita o el manejo matemático formal-, por ejemplo, le permiten al adulto la expresión artística o mejorar la que ya saben, será una de las consecuencias positivas de un proceso educativo legitimado.*

[13] *Para ello podemos mencionar, entre otros, los aportes de Jon Landaburu, en su ponencia "Oralidad y escritura en las sociedades indigenas", presentada en el II Congreso Latinoamericano sobre Educación Intercultural Bilingüe. No digamos ya, entre los grupos indigenas, quienes, en muchas ocasiones, apenas comienzan a manejar el español. Asi que el sentido y uso de la lengua escrita debe estar vinculado y ligado a formas propias de expresión y necesidad comunicativa y a la creación de puentes interculturales a través del uso de conocimientos indios y no indios.*

cho a la igualdad ciudadana; unos para someter y envilecer a los otros; los indios, y otros mestizos, para hermanarse con la diferencia.

Sabemos que la impronta de esta desigualdad cultural internalizada en la mentalidad social conforma códigos centrales de nuestro ordenamiento simbólico inconsciente, y que es por el propio proceso civilizatorio que se deconstruye y se puede disolver. También sabemos que esta deconstrucción de tal ordenamiento simbólico profundo constituye una base relacional necesaria para cualquier proceso educativo con poblaciones indígenas.

Todo proceso dialógico implica desde su inicio un proceso comunicativo sostenido por una base de igualdad, respeto, equidad y escucha, entre los individuos, donde la simetría es entendida desde lo individual, por asumirse existencialmente iguales, y desde lo social, por la igualdad de derechos ciudadanos y civiles incluyentes de las diferencias culturales, de género, o respecto a las formas de la diversidad humana.

Las necesidades de aprendizaje y adquisición de nuevos conocimientos e información, así como de las necesidades básicas de autorreconocimiento, reconocimiento social y de compartir interactivamente conocimientos, pensamientos, reflexiones, diferencias, carencias, experiencias, aciertos y desaciertos, en espacios comunes de encuentro dialógico, presencial, interactivo e intersubjetivo, son insustituibles.

IV. QUÉ POSIBILITÓ LA ESTRATEGIA

1. El equipo de docentes-investigadoras

Entre los rasgos que considero de mayor importancia de este equipo se encuentra la concepción conjunta de una educación no separada o alejada de la sensibilidad de los sujetos; de las necesidades sociales y culturales de los sectores más marginados; del reconocimiento y valoración de la riqueza de la diferencia cultural, en todas sus expresiones; de los ideales de una educación básica constituida por los conocimientos, experiencias y valores que sustentan los campos emergentes de trabajo social y humanístico. Con esto me refiero a la atención y aprendizaje para el mantenimiento de la salud, al estudio sobre el género y el papel de la mujer en nuestra sociedad; al campo de la relación sostenible y sustentable con el medio, sin su explotación a ultranza, sino alternativa y armónica; al campo de los derechos humanos y ciudadanía. El equipo concibió estos campos de conocimiento como campos de vida, y dentro de ellos, el manejo, uso y sentido de la lengua escrita; así, se crearon ambientes alfabetizadores desarrollando conocimientos oportunos y pertinentes al campo de las necesidades básicas y existenciales de la persona adulta.

2. El marco institucional

Por el tipo de institución que es el CREFAL, se favoreció y permitió la puesta en marcha de la estrategia.

3. El marco regional-contextual

El contexto de la región indígena de los purhépechas; el conocimiento, aunque parcial, de esta zona indígena; los antecedentes de otras experiencias por parte del CREFAL y de las integrantes del equipo de trabajo, permitieron el acceso e hicieron factible el seguimiento a lo largo de este período.

4. El apoyo Kellogg

Los recursos de la fundación Kellogg permitieron la continua movilización y el acopio de los materiales e hicieron posibles las reuniones formales en aula de un gran número de promotores y formadores de las comunidades de esta región, así como el apoyo con becas a algunos promotores de la región para que pudieran continuar estudios.

V. DIFICULTADES Y OBSTÁCULOS CENTRALES

1. Equipo de integrantes

Podemos considerar que las mayores dificultades —superadas parcialmente— provinieron del mismo equipo de docencia-investigación. Éstas las podemos enmarcar en el plano relacional, más allá de roles de responsabilidad, autoridad y poder.

2. Institucionales

Se presentaron desórdenes administrativos-institucionales originados por un período de transición administrativa en el CREFAL. Dichas obstrucciones se resolvieron fuera de los tiempos marcados por el proceso del proyecto.

VI. CONCLUSIONES GENERALES

La estrategia propuesta y explorada nos señala:

- El valor en sí mismo de la estrategia, como alternativa formal y no formal de educación con jóvenes y adultos; su importancia y sus posibilidades interculturales por sus principios incluyentes, dialógicos y de construcciones simétricas que favorezcan sentidos de reciprocidad.
- Los escollos, limitaciones y preparativos que deben ser contemplados para una mejor y mayor realización de un proceso educativo como tal.
- Su visión hacia formas de integralidad holista.

Por último, debemos subrayar que un proceso educativo como el que nos propusimos requiere tiempo completo del equipo de trabajo facilitador, responsable y conductor, así como de períodos más largos, que permitan salvar los escollos que generalmente se dan en cualquier proceso socioeducativo, y que a su vez faciliten la expansión del proceso y una mayor profundidad en el manejo de todas las alternativas sugeridas y puestas en marcha, en continua construcción dialógica con los que reciban sus beneficios.

BIBLIOGRAFÍA

LANDABURU, Jon, *Oralidad y escritura en las sociedades indígenas*. Ponencia. II Congreso Latinoamericano sobre Educación Intercultural Bilingüe, Francia, 1996.

LENNON DEL VILLAR, Oscar, "Cultura y cognición. Perspectivas educacionales", en: *Revista Pensamiento educativo* Vl. 15, 1994.

MARTÍNEZ, Ana Teresa, "Igualdad de derechos e interculturalidad", en : *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia,* Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas", Cusco, Perú, 1996.

MÉNDEZ Puga, Ana María *et al.*, Educación y promoción rurales: estrategias de formación en la acción, CREFAL/KELLOGG, 1998.

TORRES Latorre, Núria, *Alfarería, organización de mujeres indígenas y aprendizajes: Mujer que hace ollas y comales,* CREFAL/PMET, 1995.

Trayectorias

**REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES DE LA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**

Directora: Esthela Gutiérrez Garza

Consejo Editorial: Mario Cerutti Piagnat, Enrique Florescano Mayet, Pablo González Casanova, Sergio Elías Gutiérrez, Gilberto Guevara Niebla, José María Infante Bonfiglio, Lucrecia Lozano, Jorge Meléndez Barrón, Roberto Rebolloso Gallardo, Manuel Ribeiro Ferreira, Humberto Salazar Herrera, René Villarreal Arrambide

Año 4 *Número10* *septiembre – diciembre de 2003*

DOSSIER: PIERRE BOURDIEU

Bourdieu. Una herencia para reflexionar
Por José María Infante Bonfiglio

La lógica del juego. La noción de campo en la perspectiva de Pierre Bourdieu
La autora reflexiona en torno a la noción de campo en Bourdieu como una construcción que opera el sociólogo sobre la realidad.
Por Alicia B. Gutiérrez

El oficio de pensar. Visiones y papeles de Pierre Bourdieu
Un acercamiento al pensador, al sabio y al filósofo que también hizo de profeta.
Por Bruno Péquignot y Pierre Tripier

Para comprender a Bourdieu. Sobre su teoría y práctica de la entrevista
Una aproximación a la teoría social y trabajo empírico en Bourdieu a través de sus trascendentales aportes al uso de la entrevista biográfica.
Por Angela Giglia

Bourdieu desde América Latina. Una doble lectura
Una doble perspectiva que nace del ejercicio analítico y crítico de la obra del autor francés.
Por Víctor Zúñiga

TEORÍA

Desarrollo y cultura. Notas sobre el enfoque de Furtado
La articulación entre los procesos de la cultura y el desarrollo, examinada desde las perspectivas abiertas por la obra de Celso Furtado.
Por Óscar Burgueño y Octavio Rodríguez

ÁMBITO

Dialéctica de las alternativas. Un desafío en curso
Una exhaustiva exposición en torno a las tendencias sistémicas actuales y movimientos antisistémicos en un mundo dominado por fuerzas que se niegan a morir.
Por Pablo González Casanova

MEMORIA VIVA

Estar sobre la tierra
Palabra, oficio y memorias de Elena Poniatowska, entrevistada por Esthela Gutiérrez Garza

EL TRAYECTO DE LOS DÍAS

El poder y el otro
Por Mario Nieves

Suscripciones: en México $ 210.00 (individual), $ 250.00 (institucional). Números sueltos: $ 60.00.
América del Norte y El Caribe: USD $ 51.00. Europa y Sudamérica: USD $ 70.00. Resto del mundo: USD $ 89.00.

Avenida Alfonso Reyes No. 4000, Monterrey, N. L. México, C. P. 64440. Teléfono y fax: (52 81) 83 29 42 37.
Correo electrónico: trayectorias@ccr.dsi.uanl.mx. Internet: www.uanl.mx/publicaciones/trayectorias/index.html

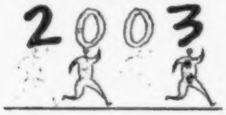
BEST COPY AVAILABLE

CREFAL EL CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL PARA LA EDUCACIÓN
DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Invita a sus

DIPLOMADOS Y CURSOS

PRIMER SEMESTRE



Gestión de Programas de Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas
Del 10 de Febrero al 7 de marzo

- Administración de proyectos de educación básica.
- Sistematización y evaluación como herramientas en la gestión de la educación.
- Planeación integral de programas de alfabetización y educación básica.
- Taller de técnicas y métodos participativos en la Gestión de programas.

Evaluación de la Calidad de la Educación de Jóvenes y Adultos
Del 28 de abril al 23 de mayo

- Enfoques y prácticas de la evaluación de la calidad de la educación.
- Teoría y métodos de la evaluación participativa.
- Construcción de indicadores de la calidad educativa.
- Diseño de políticas, programas y estrategias de evaluación de la calidad.

Sistematización de la Práctica Educativa
Del 9 de junio al 4 de julio

- Método y técnicas de la sistematización.
- Enfoques y experiencias de la sistematización.
- Sistematización, herramienta de transformación socioeducativa.
- Taller de sistematización de la práctica educativa.

Formación de Formadores
Del 10 de febrero al 7 de marzo

- Procesos de construcción de la identidad profesional de los educadores.
- El desarrollo de liderazgo en la formación permanente.
- Los conflictos como oportunidad de formación. Metodología del manejo y resolución de conflictos.
- La formación de educadores y educadoras en el siglo XXI: Enfoques, estrategias y papel de la tecnología.

Educación para el Desarrollo Local Sustentable
Del 28 de abril al 23 de mayo

- Retos de la educación ante la globalidad, la interculturalidad y el medio ambiente.
- Educación para la participación ciudadana y el fortalecimiento de la democracia.
- Metodologías participativas en la promoción del desarrollo sustentable.
- Sustentabilidad y gestión del desarrollo local.

Educación a Distancia con Jóvenes y Adultos
Del 9 de junio al 4 de julio

- Posibilidades y usos de las tecnologías de comunicación e información.
- Enfoques pedagógicos y modelos en educación a distancia.
- Bases para el diseño de recursos para el aprendizaje en educación a distancia.
- Diseño, gestión y evaluación de proyectos de educación a distancia.

NOTA: La programación de los diplomados y cursos está sujeto a cambios. El CREFAL se reserva el derecho de suspender un diplomado si no se matricula un número suficiente de alumnos.

Mayores informes e inscripciones

Rocio Rodriguez Robles, academia@crefal.edu.mx, rrodrig@crefal.edu.mx.
Desde México (01-434) 342-8131. Internacional (52-434) 342-8131. Fax: 342-8189

Av. Lázaro Cárdenas s/n., Col Revolución, C.P. 61609, Pátzcuaro, Michoacán, México.

www.crefal.edu.mx

BEST COPY AVAILABLE

REVISTA INTERAMERICANA DE
EDUCACIÓN DE ADULTOS
PRESENCIA del CREFAL
Número 1
CREFAL

REVISTA INTERAMERICANA DE

EDUCACIÓN DE ADULTOS

PRESENCIA del CREFAL

2003

Su trayectoria recorrida durante 24 años de publicación en la que ha socializado el conocimiento sobre las distintas expresiones de la educación para jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe y la acogida que ha tenido como revista especializada, nos confirman la necesidad de ampliar y fortalecer su difusión y nos compromete a mejorar, cada vez más, sus contenidos y presentación.

Con este ánimo, presentaremos a nuestros lectores, a partir del primer número del 2003, una nueva imagen en diseño y contenidos, en sus versiones impresa y digital. Pretendemos una publicación sujeta a arbitraje, de conformidad con las normas establecidas para revistas de investigación por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACyT).

Si quieres recibir más información
¡Comunícate con nosotros!

mmendiet@crefal.edu.mx
jlhernan@crefal.edu.mx

www.crefal.edu.mx

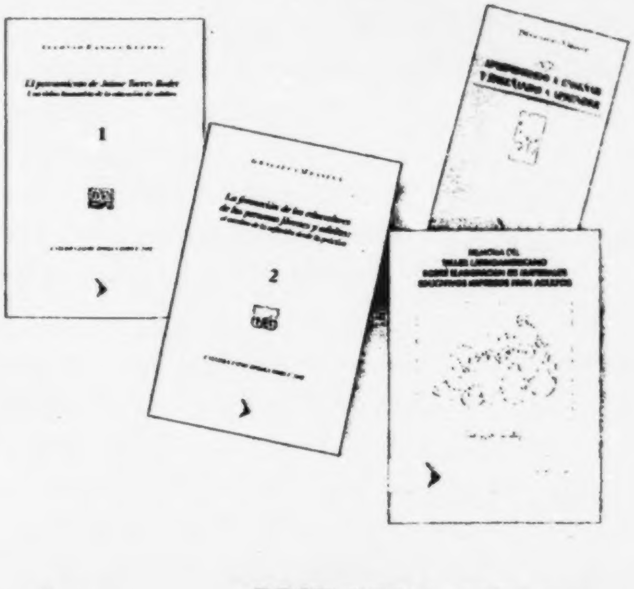
PUBLICACIONES RECIENTES DEL CREFAL

El pensamiento de Jaime Torres Bodet: Una visión humanista de la educación de adultos. *Alfonso Rangel Guerra* (Col. Cátedra Jaime Torres Bodet, Núm.1).

La formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas: el camino de la reflexión desde la práctica. *Graciela Messina* (Col. Cátedra Jaime Torres Bodet, Núm. 2).

Aprendiendo a enseñar y enseñando a aprender. *Juan Manuel Gutiérrez Vázquez.*

Memoria del Taller Latinoamericano sobre Elaboración de Materiales Educativos Impresos para Adultos (del 19 al 24 de noviembre de 2001).



BEST COPY AVAILABLE

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE MANUSCRITOS

La *Revista Interamericana de Educación de Adultos* admite la publicación de trabajos originales. Al enviar una colaboración el autor se compromete a no enviarla a otra editorial mientras no reciba el dictamen del Consejo editorial.

Extensión de las colaboraciones:

Ensayos y Artículos: entre 15 y 25 cuartillas.*
Noticias: ½ a 2 cuartillas.
Documentos: 3 a 5 cuartillas.
Reseñas: entre 2 y 5 cuartillas.

Los artículos y ensayos deben acompañarse de un resumen de entre 100 y 150 palabras en inglés y español. A cada uno de los resúmenes seguirán palabras clave representativas del contenido del artículo (máximo 6).

En hoja por separado se anotarán los datos siguientes: nombre completo, nacionalidad, grado profesional, área de investigación o interés, afiliación institucional actual, direcciones postal y electrónica, teléfono y fecha de entrega.

Las referencias bibliográficas deberán contener los siguientes datos: autor, título, lugar de publicación, editorial, año y número de páginas. En el caso de revistas se indicarán el volumen y mes. Las tablas y mapas deberán aparecer intercalados en el texto. Las notas a pie de página deberán aparecer al final, con numeración corrida.

Los originales se reciben impresos y en disco, o vía Internet, capturados en Word para Windows. Si lleva imágenes se presentarán en archivo aparte en formato tif a la siguiente dirección:

Av. Lázaro Cárdenas S/N,
Col. Revolución,
C.P. 61609,
Pátzcuaro, Michoacán, México.

arangel@crefal.edu.mx

---

*Se considera una cuartilla estándar la de 27 líneas por 64 golpes.

La *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 24, Núm. 3, 2002, se terminó de imprimir en los Talleres Gráficos del CREFAL, en diciembre del 2002, con un tiraje de 1500 ejemplares y sobrantes para reposición.

www.crefal.edu.mx

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

ERIC
Educational Resources Information Center

NOTICE

Reproduction Basis

☒ This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket)" form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.

☐ This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").

EFF-089 (1/2003)